UNIVERSITAT DE BARCELONA

PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN LA SOCIEDAD DIGITAL

VOLUMEN I

Pablo Rivera-Vargas, Pablo Neut, Paula Lucchini, Sandra Pascual y Pol Prunera

PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN LA SOCIEDAD DIGITAL

(VOLUMEN I)

PABLO RIVERA-VARGAS, PABLO NEUT, PAULA LUCCHINI, SANDRA PASCUAL Y POL PRUNERA (ED.)

Barcelona. Mayo de 2019

ISBN 978-84-17934-04-0

Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. Barcelona: Universidad de Barcelona

EDITORES DEL LIBRO
Pablo Rivera-Vargas, Pablo Neut, Paula Lucchini, Sandra Pascual y Pol Prunera

COMITÉ CIENTÍFICO
Pablo Rivera-Vargas, Pablo Neut, Paula Lucchini, Sandra Pascual y Pol Prunera

Incluye bibliografía al final de cada artículo.

ISBN 978-84-17934-04-0

Este libro es el resultado de una iniciativa de parte del profesorado de la asignatura: Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos para el Aprendizaje. Grado de Pedagogía.
Facultad de Educación. © Universidad de Barcelona

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRADO DE PEDAGOGÍA

LIBERLIBRO EDICIONES
Calle Melilla, 5, 9, i - 02001 Albacete (España)
Primera edición, 2018.
ISBN 978-84-17934-04-0

Este libro tiene licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial (by-nc)**:** Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales. Permitida su reproducción total o parcial indicando fuente.

*Cómo citar el libro:
Rivera-Vargas, P., Neut, P., Luccini, P., Pascual, S., y Prunera, P. (Ed.) (2018). *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. Vol. 1.* Albacete: LiberLibro.

*Cómo citar un capítulo:
Díaz, L. (2018). Tecnología y Patriarcado. En P. Rivera-Vargas, P. Neut., P. Luccini, S. Pascual y P. Prunera (Ed.) (2018). *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. Vol. 1*. (pp. 69-78). Albacete: LiberLibro

* El contenido de los artículos que componen este libro, son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as, y no representan necesariamente el pensar de los/as editores/as de este libro.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 3

PRIMERA SECCIÓN: PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO 5

EXPERIENCIAS REALES DE GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN.....7

Nerea García Santos y Sílvia Muñoz Soriano

LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA UNA BUENA APLICACIÓN 21

Beatriz Caballero Moyano, Mireia Martínez Morató y Júlia Santos Carbonell

CREACIÓ DE CONEIXEMENT A LES UNIVERSITATS CATALANES.....35

Irene Alfonso López y Bianca Alsina Franco

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ERA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES 49

Carla Blancafort, Judith González y Ornela Sisti

SEGUNDA SECCIÓN: EL USO DE RECURSOS Y TIC CON FINES EDUCATIVOS.....61

EDUCAR EN L'ÚS DE LES EINES DIGITALS A LA EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA 63

Laura Domènech, Alba Herrerias y Guisela Paz

EL USO DE WIKIPEDIA EN ENTORNOS EDUCATIVOS COMO MÉTODO PEDAGÓGICO.....73

Saray De Blas y Míriam Zamora

YOUTUBE, UN NUEVO ESPACIO DE APRENDIZAJE: CREACIÓN Y CONSUMO.....81

Paula Lucchini Depompa

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS AUDIOVISUALES A LA EDUCACIÓN.....91

Marta Botía y Alba Marín

USO DE LOS ORDENADORES EN LOS INSTITUTOS POR LOS JÓVENES EN EL PROGRAMA 2.0 DE ESPAÑA 103

Sonia Juan y Emma Oller

TERCERA SECCIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN 113

WIKIPEDIA Y FEMINISMO. CÓMO ROMPER CON LA BRECHA DE GÉNERO 115

Mònica Ferré y Luisina Ferrante

LA MIRADA RADICAL DEL FEMINISMO 127

Mireia Gascón y Dina Salimova

REPLANTEANDO LA RELACIÓN EDUCATIVA 135

Roser Serral, Raimon Peralta y Mar Barcons

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SOBRE UNA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN DIGITAL DESESCOLARIZADA 147

Pol Prunera Casals

LA ESCUELA PÚBLICA DENTRO DEL MERCADO FINANCIERO 155

Eulàlia Grané, Neus Sevilla y Aïda Trillo

EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS Y EL APRENDIZAJE INVISIBLE.....163

Judit Alarcón Pérez y Judith Benito Casanovas

DESDE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD DIGITAL. TRANSFORMACIONES GLOBALES E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS..... 175

Pablo Rivera-Vargas, Rosa Vargas-Espinoza y René Rivera Bilbao

PRESENTACIÓN

El presente libro reúne una selección de capítulos realizados por estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en el contexto del desarrollo de la asignatura "Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos de Aprendizaje", curso 2018-2019. Durante este proceso formativo se analizaron propuestas pedagógicas clásicas y emergentes, con la finalidad de reconstruir y avanzar en perspectivas educativas que consideren los entornos, procesos y recursos de aprendizaje disponibles en diversos contextos socioculturales.

A partir del interés personal del estudiantado en un fenómeno o caso educativo concreto se han confeccionado grupos de trabajo. Estos, tras un riguroso proceso de interiorización en el fenómeno escogido, diseñaron e implementaron debates de reflexión, análisis y propuestas pedagógicas. Como resultado de este ejercicio se han producido un conjunto de artículos divulgativos sobre diversos temas de interés social y su vinculación con aspectos de primer orden en la discusión pública en torno al campo educativo. Entre ellos se pueden mencionar: el feminismo, la gamificación, las nuevas tecnologías o la mercantilización educativa.

Configurando una mirada actualizada sobre el contexto social y educativo que nos rodea, los artículos representan un esfuerzo de adaptación, escucha y valoración de los entornos educativos en los cuales se inserta cada uno de los autores y de los que emerge la problemática central abordada en su artículo. En este sentido, las producciones se componen desde la necesidad personal y colectiva de problematizar las visiones, realidades y normas educativas vigentes, aportando alternativas a los entornos y los procesos de enseñamiento-aprendizaje.

Considerando la diversidad de focos problemáticos abordados, el libro puede ser dividido en 3 secciones principales.

En la primera de ellas se revisan algunas de las propuestas y prácticas innovadoras que podrían asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje en las condiciones actuales de la educación formal. Dentro de estas destacan las iniciativas de gamificación revisadas en el artículo de Nerea García y Sílvia Muñoz, y en el de Beatriz Caballero, Mireia Martínez y Júlia Santos. También se inscribe en este registro la aplicación de la filosofía Do It Yourself (DIY) al campo educativo, cuestión tratada en el artículo de Irene Alfonso y Bianca Alsina. Finalmente, Carla Blancafort, Judith González y Ornela Sisti abordan la gamificación junto al E-learning como posibilidades formativas propias de la era actual.

La segunda sección está compuesta por un conjunto de artículos que revisan, desde la teoría y la práctica, cómo diversos recursos y tecnologías propias de la sociedad digital pueden ser –y son- utilizadas con fines pedagógicos. Esta sección comienza con el texto de Laura Domènech, Alba Herrerias y Guisela Paz sobre el uso responsable de medios

digitales y de las TIC en estudiantes de secundaria. A su vez, el texto de Saray De Blas y Míriam Zamora nos revela las potencialidades de Wikipedia como instrumento pedagógico. En esta misma línea, el artículo de Paula Lucchini analiza los usos educativos que proporciona la plataforma de Youtube, mientras Marta Botía y Alba Marín revelan la contribución que pueden proporcionar los recursos audiovisuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta sección culmina con el análisis evaluativo de Sonia Juan y Emma Oller en torno al programa 2.0 de España y el uso de ordenadores en los institutos educativos.

La tercera y última sección aborda las perspectivas críticas que emergen en torno a las condiciones y dinámicas socioeducativas actuales. Al respecto, los textos inaugurales de Mònica Ferré y Luisina Ferrante y el de Mireia Gascón y Dina Salimova desarrollan la temática del feminismo, este último desde una perspectiva "evolutiva" del pensamiento feminista y, el primero, en su relación con la plataforma de Wikipedia. Seguidamente, Roser Serral, Raimon Peralta y Mar Barcons analizan las condiciones de posibilidad para la emergencia de la autoridad pedagógica actual, fundamentando una posición crítica en torno a los modos autoritarios en el ejercicio de la relación educativa. Por su parte, el artículo de Pol Prunera constituye una apuesta por descolonizar los presupuestos educativos modernos, apostando por un proceso formativo que emerja desde y para "los expulsados" del sistema. A la vez, Eulàlia Grané, Neus Sevilla y Aïda Trillo, realizan una crítica a los procesos de mercantilización educativa y Judit Alarcón y Judit Benito analizan el sistema educativo finlandés desde la óptima del aprendizaje invisible. El libro concluye con el texto de Pablo Rivera, Rosa Vargas y René Rivera, que realizan un análisis sobre la importancia de la mirada crítica sobre la noción de Sociedad de la información y del Conocimiento.

Por último, debemos señalar que los autores elaboraron de forma reflexiva y crítica textos con la voluntad de desestabilizar la concepción educativa habitual que circula en manos del lector. Y es que precisamente consideramos que tal desestabilización representa el punto de origen para la generación de (nuevos) aprendizajes. Así, movidos por las ganas de generar una transformación, un cambio en la comunidad educativa, se recogen las visiones pedagógicas que se dan en una sociedad global y digitalizada. Es esta la sociedad que actúa como escenario común –y, por tanto, como hilo conductor- de todas las problemáticas y fenómenos abordados en este libro.

LOS EDITORES

PRIMERA SECCIÓN

PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

EXPERIENCIAS REALES DE GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN
REAL EXPERIENCES OF GAMIFICATION IN EDUCATION

Nerea García Santos[1] y Sílvia Muñoz Soriano[2]

Resumen: A partir de una previa definición del concepto y detallando los aspectos considerados más importantes, se pretende introducir al lector en la técnica de aprendizaje de la gamificación. Gracias a las vivencias aportadas por dos estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que durante su recorrido académico han puesto en práctica esta técnica, se puede adquirir una visión más realista sobre los usos y aportes de la gamificación en educación. Las experiencias reales presentadas en este trabajo han sido realizadas en distintos niveles académicos, abordando diferentes temáticas y adaptando las estrategias utilizadas y los recursos creados a las necesidades del colectivo correspondiente. Se trata de un contenido de carácter pedagógico que pretende mostrar distintas opciones de gamificación, aportando ideas creativas al profesorado y que puedan ayudar a la implementación de esta técnica en los distintos centros educativos, ya sean de educación secundaria, superior o de adultos.
Palabras clave: Técnicas de aprendizaje, gamificación, educación, innovación.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los estudios realizados hasta el día de hoy sobre gamificación en educación han sido abordados desde un punto de vista teórico, definiendo el concepto de manera extensa y analítica. Los documentos existentes hacen referencia a aspectos concretos de esta técnica, con el fin de justificar su validez mediante la exposición de una gran cantidad de información e indicaciones para llevarla a cabo correctamente. Se deja de lado el valor añadido de los aprendizajes que se obtienen de la implementación y la puesta en práctica, aún cuando dichos aprendizajes suelen ser más significativos que los adquiridos exclusivamente de manera conceptual.

Tratándose de una técnica de aprendizaje, es importante no limitar su conocimiento a conceptos puramente teóricos, ya que la única forma de valorar su efectividad es llevándola a la práctica, en un entorno real. De esta manera se puede adquirir más información sobre las facilidades y dificultades que presenta cuando se aplica en el entorno educativo. Esto permite adaptar todas las acciones a las necesidades del alumnado, personalizando las estrategias y recursos a sus gustos e intereses, cuestión que

[1] Estudiante del Grado de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Contacto: nereagarciasantos@gmail.com -
[2] Estudiante del Grado de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Contacto: silviamsoriano@gmail.com

no se evidencia cuando sólo se prescriben unas indicaciones genéricas sobre gamificación, las que, muchas veces, no son aplicables a todos los contextos.

Esta visión de la gamificación, más centrada en la aplicación en contextos reales, permite conocer la experiencia del alumnado con relación a esta técnica, pudiendo valorar las aportaciones positivas en el desarrollo de su aprendizaje. Transmitir una vivencia real, explicada por un/a docente que ha llevado a cabo esta técnica con un grupo determinado, ofrece a otros profesionales un ejemplo que pueden imitar, conociendo las facilidades o los obstáculos con los que se pueden encontrar. Esta es la mejor manera de promover la continuidad de la implementación de la gamificación.

Es por esto que el presente artículo se centra en la descripción de tres experiencias de gamificación en Educación, implementadas en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Esta técnica ha sido implementada para llevar a cabo distintas formaciones enfocadas a diferentes colectivos y temáticas. Se explican todas ellas de manera concreta y precisa, detallando las estrategias y recursos utilizados, así como las acciones desarrolladas y los resultados obtenidos, con la intención de dejar plasmadas unas pautas que puedan servir como fuente de inspiración a quienes quieran aplicar la gamificación.

En este contexto, el artículo que presentamos pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Es posible adaptar la gamificación a distintos entornos educativos? ¿Esta técnica de aprendizaje permite abordar cualquier temática? ¿Puede ser un método de enseñanza compatible con el sistema educativo actual? ¿El alumnado reacciona positivamente a esta práctica educativa?

2. LA GAMIFICACIÓN

Para abordar este concepto desde la perspectiva deseada, inicialmente mencionaremos aquellos aspectos que aportan información relevante para efectos de nuestra exposición posterior. Al respecto debemos señalar que el término de gamificación es muy amplio y este texto no pretende tratarlo en su totalidad, sino solo en lo referido a los objetivos propuestos en la introducción.

2.1 Definición e historia

El concepto de gamificación, según Rodríguez y Santiago (2015) fue creado en 2002 por Nick Pelling, un programador de juegos de ordenador. Aunque Romero y Rojas (2013) afirman que hasta el año 2010 no se intensificó el uso del término.

Zichermann y Cunningham (2011) en su obra *Gamification by Design* definen este concepto como "un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas" (p. 11). Kapp (2012) en su obra *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training*

and Education afirma que la gamificación es "la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas" (p. 9).

Estos autores comparten la misma visión sobre gamificación, centrada en la influencia que tiene esta en la conducta psicológica y social del jugador. Defienden que los elementos presentes en los juegos generan mayor disposición y motivación e incrementan el tiempo que alumnado dedica a estos, pudiendo utilizarlo de manera más productiva para conseguir un mayor aprendizaje.

Por otro lado, en el estudio *Social Motivations to Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise* se defiende que la gamificación es una producción y creación de experiencias que aportan sentimientos de control y autonomía a las personas, con la finalidad de influir en el comportamiento de estas, dejando en un segundo plano el disfrute que puedan experimentar durante la actividad (Hamari y Koivisto, 2013).

2.2 Elementos clave

Kapp (2012) junto con Zichermann y Cunningham (2011), en sus respectivas obras, describen los elementos clave de la gamificación:

- La base del juego: posibilidad de jugar y aprender mediante un reto que motive al alumnado, estableciendo las normas del juego.
- Mecánica: existencia de niveles o insignias como recompensa para fomentar la superación.
- Estética: uso de imágenes atractivas para el jugador.
- Idea del juego: finalidad del juego, qué se puede conseguir mediante información transmitida y las habilidades que se pretenden trabajar.
- Conexión juego-jugador: compromiso entre estos dos roles, propiciando que el jugador encuentre con facilidad lo que desea, para no crear frustración.
- Jugadores: variedad de jugadores existentes y sus diferentes actitudes y reacciones en relación con el juego.
- Motivación: predisposición de la persona a participar en el juego, creando los desafíos justos y necesarios para no aburrir, pero tampoco estresar.
- Promover el aprendizaje: mediante la asignación de puntos.
- Resolución de problemas: como objetivo final del juego.

2.3 Aplicación en educación

Según Foncubierta y Rodríguez (2014) los elementos de la gamificación fomentan una mayor implicación del alumnado en las actividades, favoreciendo así sus procesos formativos. Aseguran que la gamificación amplía los espacios de aprendizaje y también permite llevarlos a otros entornos, creando un mayor aprendizaje en todos los contextos en los cuales se mueve el alumnado.

A su vez, Foncubierta y Rodríguez (2014) defienden la importancia de hacer un buen diseño de la actividad gamificada, ya que es la principal acción a llevar a cabo y aquella que puede condicionar el buen o mal resultado de la actividad. Por este motivo, la elección de los elementos del juego debe hacerse con base a unos criterios pedagógicos, que permitan analizar la función y el uso concreto de todos los recursos que se vayan a crear y/o utilizar. Estos autores también manifiestan la necesidad de incluir un componente emocional en la gamificación. En este sentido, mencionan varios factores afectivos:

- Dependencia positiva. Mediante retos y desafíos que fomentan la interacción social y permiten llevar a cabo una experiencia cooperativa, que genera más deseo por aprender.
- La curiosidad y el aprendizaje experiencial. La curiosidad genera expectación e interés, y esto aumenta la atención hacia la obtención del conocimiento.
- Protección de la autoimagen y motivación. Evitando la sensación de vulnerabilidad para proteger la imagen del alumnado, fortaleciendo su autoestima.
- Sentido de competencia. Siendo necesaria una clasificación que permita al alumnado conocer en qué situación se encuentra con relación a su proceso de aprendizaje.
- Autonomía. Establecimiento de normas, que permiten al alumnado controlar su comportamiento dentro de unos límites y unas pautas establecidas, dejando libertad para tener iniciativa.
- Tolerancia al error. Entendiendo el error como una parte del juego y de cualquier aprendizaje, siendo una manera de adquirir nuevos conocimientos que permitirán al alumnado gestionar mejor la situación en un futuro, evitando el miedo al fracaso.

Todos estos factores se podrían y deberían estimular en cualquier actividad gamificada, para que esta fuera mucho más útil para el alumnado, no solo a nivel académico sino también personal.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Las experiencias explicadas a continuación hacen referencia a algunas de las formaciones que se realizaron a lo largo del Grado de Pedagogía, como resultado de proyectos planteados en distintas asignaturas cursadas, en las cuales se dio la posibilidad de utilizar la gamificación como técnica de aprendizaje.

3.1 Experiencia 1

Realizada en el segundo curso del Grado de Pedagogía, en la asignatura optativa de Educación Moral, con el profesor Josep M. Puig Rovira.

3.1.1 Temática abordada

Las relaciones tóxicas. Detección, actuación y prevención.

3.1.2 Destinatarios/as

Alumnado de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del *Instituto Milà i Fontanals* del barrio del Raval de Barcelona.

3.1.3 Actividades realizadas

La formación se dividió en dos sesiones. En la primera, se realizó una conferencia sobre la gente tóxica, definiendo el concepto, especificando de qué tipo de personas se trataba y dando a conocer los problemas que podían llegar a provocar a su entorno, que sufriría las consecuencias. Todo esto mediante una dinámica basada en la interpretación de imágenes que ejemplificaban casos concretos, a los cuales hacían referencia unas preguntas que se planteaban posteriormente para crear un espacio de debate y reflexión. En la segunda sesión, realizada una semana más tarde, se llevó a cabo un juego, a través del cual se trabajaron aspectos importantes sobre las relaciones tóxicas, profundizando en cómo detectarlas, porqué evitarlas y cómo hacerlo, teniendo en cuenta la información aportada en la sesión anterior.

3.1.4 Estrategias empleadas

Para llevar a cabo el juego, se dividió al alumnado en dos grupos, que fueron creados mediante la elección individual de una ficha de color, la cual determinaba el grupo perteneciente. Cada grupo ocupaba un espacio del aula. Se disponía de un tiempo determinado para resolver cada prueba. Con esto se pretendía generar cierta competitividad, teniendo en cuenta las edades del alumnado y aquellas cosas que les suelen motivar, provocando interés e iniciativa. Al mismo tiempo, planteando alguna prueba de azar en la cual estaban obligados a ponerse de acuerdo, fomentando así el trabajo en equipo. Por otro lado, también habían recibido información durante la sesión anterior, que les permitía resolver más fácilmente la actividad.

3.1.5 Recursos creados y/o utilizados

- Banderines de color verde afirmativo por un lado y rojo negativo por el otro.
- Cajas de cartón con recortes de papel.
- Rompecabezas creados a partir de una imagen, dividida en cuatro partes, que representaba las relaciones tóxicas.
- Sobres numerados del uno al diez.
- Presentación digital.

3.1.6 Desarrollo de las acciones

El juego estaba compuesto por tres pruebas. El objetivo era conseguir completar un rompecabezas de varias piezas que formaban una imagen, que representaba las relaciones tóxicas. La primera prueba consistía en responder a una pregunta mediante los banderines de colores, según si el grupo consideraba que la respuesta era afirmativa o negativa. Si se acertaba la respuesta, se obtenía una de las piezas del rompecabezas. En la segunda prueba, cada grupo tenía a su alcance una caja de cartón, donde debía encontrar, entre recortes de papel, todas las respuestas correctas a una determinada pregunta, que tenía más de una solución, descartando aquellas que no correspondían. El alumnado tenía cinco minutos para conseguir todas las respuestas, y una vez habían sido halladas, algunas de ellas tenían piezas del rompecabezas en su dorso. La tercera prueba consistía en elegir cinco sobres que estaban numerados, intentando que, por azar, se consiguiera aquellos que escondían las piezas del rompecabezas que faltaban. El grupo que escogía el primer sobre era el que había ganado la prueba anterior, dando paso a elegir al otro grupo y así sucesivamente hasta que cada grupo tenía sus respectivos cinco sobres. El juego terminaba descubriendo si habían podido completar el rompecabezas y, por lo tanto, ganar el juego.

Para finalizar, a través de una presentación digital, se explicó cómo evitar las relaciones tóxicas, mediante unas imágenes con frases concretas que, de manera sencilla y precisa, daban respuesta a las acciones que se tenían que llevar a cabo en este tipo de situaciones.

3.1.7 Resultados obtenidos

Gracias a las encuestas de satisfacción realizadas al alumnado después de la formación, se llegó a la conclusión que había sido una experiencia muy positiva. La mayoría del alumnado expresó que se lo había pasado bien y consideraba que la información recibida era de gran utilidad, además de interesante, mostrando disposición a cualquier otra formación del mismo estilo.

Por otro lado, hubo la valoración del profesor de la asignatura, que puntuó con un excelente las formaciones impartidas, evaluando muy positivamente todas las acciones llevadas a cabo para conseguir una coherencia entre las formaciones y generar interés y motivación al alumnado. Además, se recibió la valoración de la tutora de esa clase, que consideraba que había sido una experiencia muy enriquecedora para su alumnado, reconociendo que nunca lo había visto tan implicado en un tema, estando convencida de que eso había sido posible gracias a la metodología utilizada en ambas formaciones, especialmente en la aquella que se había realizado el juego.

En referencia a la valoración, desde el punto de vista de la aplicación, se observó cómo los alumnos se mostraban mucho más dispuestos a las tareas cuando estas conllevaban algún tipo de prueba y recompensa, prestando más atención a todas las explicaciones e instrucciones, mostrándose también más motivados para el trabajo en equipo.

3.2 Experiencia 2

Realizada en el tercer curso del Grado de Pedagogía, en la asignatura de Diseño y Avaluación de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, con la profesora Astrid Castells Tello.

3.2.1 Temática abordada

El significado de los sueños.

3.2.2 Destinatarios/as

Alumnado de edades comprendidas entre los 45 y los 60 años, del Centro de Formación de Adultos Canyelles, situado en el barrio de Canyelles de Barcelona.

3.2.3 Actividades realizadas

La formación se dividió en una parte teórica, en la cual se expuso el contenido referente al tema, y una parte práctica, en la cual se llevó a cabo la ejemplificación de un estudio científico y un juego, llamado "El bingo de los sueños", que consistía en una versión diferente al juego tradicional, creada para tratar la temática de manera más lúdica.

3.2.4 Estrategias empleadas

Se creó un juego basado en uno ya existente y conocido por todo el alumnado, cosa que aseguraba que se conociera el mecanismo sobre cómo llevarlo a cabo, aunque hubiera sido modificado y adaptado para la formación. La disposición del aula se modificó para situar al alumnado en semicírculo, para que pudiera ver bien todo lo que se realizaba. Se diseñaron cuatro modelos de cartones, que contenían las mismas respuestas, pero en recuadros diferentes, para evitar que el alumnado se copiara. Los cartones tenían un tamaño concreto para facilitar la visión y lectura de estos, estando delimitada la zona donde se debía anotar la respuesta. Entre pregunta y pregunta solo se dejaban pasar cinco segundos, que simulaban el tiempo real que se permite en un bingo, creando cierta sensación de tensión positiva, ya que se tenía que encontrar la respuesta de manera rápida. Las preguntas realizadas estaban elaboradas en base al contenido teórico que se había explicado anteriormente. Había tantas preguntas como respuestas en el cartón, de tal manera que cualquier persona podía ganar el juego si conseguía responder bien a todas las preguntas, de esta manera se aseguraba que todo el alumnado tuviera las mismas condiciones y posibilidades de ganar. Como en cualquier bingo, existía la posibilidad de ganar un premio, hecho que generaba más diversión y expectación al alumnado, que no sabía que iba a recibir un obsequio, independientemente de que ganara o no el juego.

3.2.5 Recursos creados y/o utilizados

- Cartones divididos en ocho recuadros, con una respuesta escrita en cada uno de ellos.
- Recortes pequeños de papel con ocho preguntas.
- Ocho bolas de plástico numeradas.
- Cuenco.

3.2.6 Desarrollo de las acciones

Se preguntó al alumnado si sabía jugar al bingo tradicional, para confirmar que se conocía la mecánica. Seguidamente, se explicó la nueva versión del juego, que se utilizó para trabajar la temática abordada. Se repartió un cartón por persona. Una vez preparado el cuenco, con todas las bolas dentro, que contenían las preguntas, se pidió a una mano inocente que fuera sacando cada una de ellas. Se extrajo una bola, diciendo el número correspondiente, y se leyó la pregunta que había en su interior. El alumnado tuvo cinco segundos para encontrar la respuesta en su respectivo cartón y anotar en el espacio correspondiente el número de la pregunta. Este proceso se repitió ocho veces, tantas como bolas y preguntas había, hasta que alguien tuvo todo el cartón resuelto y dijo "Bingo". Entonces se procedió a comprobar que se hubieran rellenado los espacios, relacionando correctamente cada pregunta con su respectiva respuesta. Una vez comprobado el cartón, se dio por finalizado el juego y se realizó un repaso de cada una de las preguntas, respondiendo de manera grupal a cada una de ellas.

Antes de dar por finalizada la formación, se repartieron los obsequios, una vez realizados los cuestionarios reflexivos, ya que se quería evitar que estos fueran contestados bajo la influencia del premio recibido.

3.2.7 Resultados obtenidos

Gracias a un cuestionario reflexivo que contestó el alumnado después de la formación, se llegó a la conclusión que esta había sido inmejorable. Todo el alumnado manifestó su mayor satisfacción con la formación en general, dándole mucho valor al juego realizado, expresando que aprendieron mucho sobre la temática, además de pasarlo bien, sentirse a gusto y tener ganas de compartir todo lo que habían vivido y aprendido durante la experiencia.

Por otro lado, hubo la valoración de la profesora de la asignatura, que puntuó con la nota más alta el juego creado, expresando su agrado ante la intervención realizada y la manera en cómo esta se había llevado a cabo, teniendo en cuenta que era la primera vez que se trabajaba con un colectivo de esas características. En referencia a la valoración, desde el punto de vista de la aplicación, se observó cómo el alumnado, sorprendido por un estilo de formación muy diferente, se mostró muy dispuesto a participar e intervenir en todo lo que se proponía. La actitud percibida era muy positiva, generando un espacio de seguridad, confianza y diversión, que permitió desarrollar todas las acciones de manera

fluida y natural, aprovechando todas las intervenciones que surgían para fomentar un aprendizaje más sólido y significativo.

3.3 Experiencias 3

Realizada en el cuarto curso del Grado de Pedagogía, en la asignatura de Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos de Aprendizaje, con el profesor Pablo Rivera Vargas.

3.3.1 Temática abordada

Autores/as relevantes de la Educación del siglo XIX, XX y XXI.

3.3.2 Destinatarios/as

Alumnado de cuarto curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

3.3.3 Actividades realizadas

Escape Room. Creado, diseñado y elaborado exclusivamente para la temática abordada.

3.3.4 Estrategias empleadas

Se explicaron los diferentes estilos de jugador, para que cada persona se situara en el rol que creía que adoptaba y así poder dividir al alumnado en tres grupos heterogéneos, que estaban formados por distintos tipos de jugadores. Cada grupo tenía un espacio concreto y un material con el que tenía que trabajar, que correspondía a un siglo determinado. La distribución de los grupos entre los diferentes espacios se llevó a cabo mediante la extracción aleatoria de bolas, que tenían en su interior el siglo de los autores que se tenían que trabajar. Había breves indicaciones de cada prueba donde estas estaban situadas, para que el alumnado tuviera una idea sobre cómo empezar cada una de ellas. Las pruebas eran las mismas, independientemente del siglo, siendo todas de la misma dificultad, la diferencia se encontraba en los autores que contenían, que se habían trabajado anteriormente en la asignatura. Se disponía de cuarenta minutos para completar el juego. Se establecían unas normas que no se podían incumplir, para asegurar el correcto desarrollo del juego y el buen uso del material. Aunque cada grupo pensaba que para ganar tenía que competir con los otros dos grupos, el final del juego estaba pensado para que la victoria fuera colectiva, es decir, que no hubiera un único grupo ganador. Se necesitaba la colaboración y cooperación de todas las personas participantes en los tres grupos para poder resolver la prueba final, que requería trabajo en equipo. El premio final, al cual llegaban los jugadores, era una caja llena de dulces, siendo la recompensa obtenida por haber resuelto el juego.

3.3.5 Recursos creados y/o utilizados

- Hojas con breves indicaciones de cada prueba.
- Bolas con recortes de papel en el interior.
- Cuenco.
- Sopas de letras.
- Fichas de letras.
- Sobres numerados.
- Fichas de nombres de autores y adhesivos numerados.
- Esquema para relacionar autores con su característica principal.
- Fichas de características principales de los autores y adhesivos numerados.
- Fichas de números.
- *Tablet*.
- Códigos QR.
- Sobres de colores.
- Candados y sus respectivas llaves.
- Fichas con partes de una frase y adhesivos numerados.
- Candado numérico.
- Caja.
- Temporizador.

3.3.6 Desarrollo de las acciones

Se dividió el alumnado en tres grupos y se situó cada uno de ellos en el sitio correspondiente. Se explicaron las normas del juego y la posible penalización en caso de incumplir alguna de ellas (un minuto sin jugar). Se activó el temporizador para dar inicio al juego, que estaba compuesto por siete pruebas:

Primera prueba: consistía en completar una sopa de letras encontrando nombres de autores/as de aquella época. El alumnado tenía que utilizar unas fichas de letras para crear todos los nombres en la sopa y que así se hiciera visible un número, que hacía referencia a uno de los tres sobres numerados que tenían a un lado. En el sobre correcto, había las fichas de los autores que habían encontrado, con las cuales podían pasar a realizar la próxima prueba.

Segunda prueba: consistía en completar un esquema que relacionaba cada autor/a con su respectiva característica principal. El alumnado tenía que llevar a cabo esta relación correctamente y además ordenar los nombres por orden alfabético, para así seguir unas líneas dibujadas en el esquema que permitían crear una secuencia de números que aparecían en las fichas.

Tercera prueba: consistía en introducir el código obtenido en la prueba anterior en una *Tablet*. Esta se desbloqueaba y mostraba un código QR que se tenía que descifrar, usando un móvil. El código QR revelaba un fondo de color.

Cuarta prueba: consistía en abrir un sobre correspondiente al color que se había visualizado en la prueba anterior. Este contenía una llave.

Quinta prueba: consistía en utilizar la llave, para abrir el candado que sujetaba el esquema de otro equipo, que tenía el mismo fondo de color que el sobre. Detrás del esquema había un sobre enganchado que contenía unas fichas.

Sexta prueba: consistía en ordenar las fichas encontradas en la prueba anterior para completar una frase junto con los otros grupos, que tenían las fichas que faltaban.

Séptima y última prueba: consistía en descubrir el código que se visualizaba al colocar las fichas correctamente y descubrir la frase. Esa secuencia de números se introducía en un candado numérico que cerraba una caja. Esta tenía en su interior los obsequios, dando por finalizado el juego.

Una vez terminado el juego, se dedicaron unos minutos a recibir las valoraciones del alumnado. También se manifestaron las intenciones con las que se había realizado juego, expresando el componente pedagógico que lo caracterizaba.

3.3.7 Resultados obtenidos

Gracias a las valoraciones finales del alumnado se supo que había sido una experiencia divertida y diferente. Había un grado de satisfacción fácilmente visible en los rostros de las personas participantes, que expresaban su agrado con comentarios positivos y de agradecimiento, por la vivencia compartida, manifestando que las pruebas les habían ayudado a profundizar en la temática abordada, previamente trabajada de otro modo.

Por otro lado, hubo la valoración del profesor de la asignatura, que puntuó con la nota más alta la intervención realizada, considerando que todas las dimensiones evaluadas habían sido abordadas de forma óptima, reconociendo que había sido una gran enseñanza para él mismo y para el alumnado.

En referencia a la valoración, desde el punto de vista de la aplicación, se observó cómo el alumnado reaccionaba de manera muy positiva al juego, mostrándose dispuesto a participar e intervenir en todo lo que fuera necesario. También fue evidente la conciencia general sobre la importancia del trabajo en equipo, que era indispensable para conseguir un objetivo común, generando actitudes activas y dispuestas a ganar, pasándolo bien al mismo tiempo.

4. CONCLUSIONES

Todas estas experiencias permiten dar respuesta a las preguntas planteadas en un inicio, teniendo una visión mucho más clara sobre lo que supone implementar la gamificación y llevarla a la realidad en diferentes contextos educativos.

En referencia a la primera pregunta, en la cual se cuestionaba la posibilidad de adaptar la gamificación en distintos entornos educativos, cabe destacar, ante todo, que las evidencias hablan por si solas. Las experiencias relatadas son un ejemplo de la versatilidad de la gamificación en relación con los entornos donde se puede aplicar, ya que esta ha sido trasladada a un grupo de alumnos de la ESO, a una clase universitaria y un centro de adultos sin ningún tipo de dificultad. Por lo tanto, se puede afirmar que la gamificación puede adaptarse a cualquier entorno educativo, siempre creando un juego basado en la temática concreta que se decida trabajar, diseñando unas estrategias y recursos acordes a las edades y las características del alumnado. En este sentido, es más importante la tarea pedagógica de la persona que lleve a cabo la gamificación, que el propio concepto en sí, ya que lo que asegura un buen resultado de este tipo de actividades es el análisis de las necesidades del alumnado y la posterior focalización del juego para satisfacerlas, o como mínimo, considerarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La segunda pregunta, referente a las temáticas que podía abordar la gamificación, queda resuelta una vez se han podido leer las experiencias, ya que estas muestran como una misma técnica de aprendizaje es aplicable a cualquier tipo de temática. La gamificación no solo es útil en aquellas asignaturas consideradas más lúdicas o de "menos peso teórico". Esta técnica puede usarse para trabajar muchos aspectos de cualquier ámbito, constituyendo una manera más entretenida de abarcarlos, consiguiendo una mayor motivación por parte del alumnado, haciendo más atractivos algunos contenidos que por sí solos no resultan serlo. En este sentido, la gamificación aporta un valor añadido que permite cambiar la visión del alumnado hacia un trabajo determinado que, si fuera planteado de otra forma, no se llevaría a cabo con la misma predisposición y actitud.

Respecto a la tercera pregunta, sobre la compatibilidad de la gamificación con el sistema educativo actual, aunque esta no sea fácil de responder, teniendo en cuenta que se trata de un aspecto mucho más global y complejo de la educación, las experiencias relatadas develan, en cierta medida, que la respuesta sería afirmativa. La gamificación puede ajustarse al sistema educativo actual mediante la adaptación de la técnica al currículum establecido, por lo tanto, esta no sería un impedimento para seguir cumpliendo con las competencias y conocimientos considerados necesarios en el desarrollo educativo del alumnado. Hoy en día se hacen muchas evaluaciones por competencias, por lo que sería importante contemplar esta técnica como posible vía de adquisición de aprendizajes, ya que permite integrarlos de una manera mucho más coherente con la forma de evaluar, que no corresponde con la que se usaba años atrás y por tanto no debería impartirse de manera tradicional.

Y por último, con relación a la cuarta pregunta, enfocada a la reacción positiva del alumnado ante la gamificación, puede confirmarse que se trata de una técnica que asegura la diversión y satisfacción de todas aquellas personas que la experimentan. En todas las experiencias mostradas, se obtienen unos resultados extremadamente positivos en referencia a la reacción del alumnado, que manifiesta un gran interés, motivación y predisposición hacia el juego y todas las actividades relacionadas. La gamificación no solo es una técnica de aprendizaje útil y eficiente en educación, también es una manera de trabajar aspectos individuales, como la autonomía, y a la vez grupales, como el trabajo en equipo, cosa que genera una influencia positiva no solo en el desarrollo académico del alumnado, sino también en el ámbito personal, creando personas más capaces, seguras y felices.

BIBLIOGRAFÍA

Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. Recuperado de https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

Hamari, J. y Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *En Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Netherlands, June 5-8.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). Gamificación. *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Editorial Océano.

Romero, H. y Rojas, E. (2013). La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. *Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*. Recuperado de: http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP118.pdf

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA UNA BUENA APLICACIÓN

THE GAMIFICATION IN HIGH EDUCATION. ASPECTS TO CONSIDER FOR A GOOD APPLICATION

Beatriz Caballero Moyano[1], Mireia Martínez Morató[2] y Júlia Santos Carbonell[3]

Resumen: El concepto de gamificación en el campo educativo se encuentra en pleno apogeo en el siglo XXI y está iniciando un proceso de progresiva maduración, el cual incluye su adaptación a formatos móvil y tecnologías de vanguardia. A lo largo de este ensayo exponemos los fundamentos clave de la gamificación, su origen y evolución, los beneficios y los inconvenientes, así como las principales razones pedagógicas para gamificar en el contexto de la educación superior. Posteriormente, consideramos algunos aspectos clave a valorar para realizar una gamificación en educación superior orientada por fines pedagógicos y formativos, ofreciendo herramientas prácticas para poder desvincularse de las metodologías clásicas o tradicionales que aún abundan en las aulas hoy en día.
Palabras clave: Juego educativo, enseñanza superior, motivación, aprendizaje significativo.

INTRODUCCIÓN

El concepto de gamificación se originó en el mundo de los negocios, pero ya hace más de una década que "el potencial de los videojuegos en su aplicación a la educación fue puesto de manifiesto" (Prensky, 2001 citado en Martí, Queiro, Méndez y Giménez, 2013, p. 96) en este ámbito. No obstante, no fue hasta el 2002 con Nick Pelling que empezamos a hablar de la gamificación tal y como la entendemos hoy en día, es decir, como la utilización del juego para obtener unos objetivos concretos (Vergara y Gómez, 2017). Actualmente, la gamificación ya se encuentra consolidada en la educación y vive un proceso de progresiva maduración, en el cual se están incluyendo incluso tecnologías de vanguardia y se está llevando a cabo el proceso mediante formatos móvil, tablet u ordenador.

Antes de llegar al fondo de la cuestión, en la primera parte del ensayo encontramos los fundamentos clave de la gamificación, la definición del concepto y los principales elementos que la caracterizan. A continuación, hablamos sobre el origen y la evolución

[1] Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, beatriz.caballero.moyano@gmail.com
[2] Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, mireiamartinezm25@gmail.com
[3] Estudiante del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, juliasantos.macia@gmail.com

de esta práctica hasta el momento en el que nos encontramos. Además, exponemos los aspectos tanto positivos como negativos de gamificar, así como las principales razones pedagógicas para utilizar esta práctica en educación.

A lo largo de la segunda parte del ensayo, analizamos las características de la educación en el siglo XXI, concretamente en lo referido a la educación superior, y exponemos diferentes razones por las cuales consideramos que es importante poner en práctica la gamificación en este nivel. A continuación, consideramos pedagógicamente algunos aspectos clave a tener en cuenta para realizar una buena gamificación, ofreciendo herramientas prácticas para poder desanclarnos de la educación clásica y tradicional que aún abunda en las aulas del siglo XXI. Debido a que la gamificación tiene como finalidad la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje, creemos necesario que esta práctica se encuentre en la educación superior, siempre y cuando tenga sentido.

Finalmente, con este ensayo pretendemos guiar a los profesionales en el proceso de diseño, organización e implementación de las prácticas de gamificación en la educación superior, con tal de mejorar las futuras aplicaciones y contribuir a crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN

1.1 Definición y elementos

Definimos la gamificación como "el uso de los elementos del diseño de juegos en contextos que no son juegos" (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara y Dixon, 2011, p. 9. citado en Martí, Queiro, Méndez y Giménez, 2013), y según Martí et al. (2013), se puede encontrar en tres áreas o escenarios principales: la empresa, la salud y la educación.

Tal y como expone Martí et al. (2013), la gamificación ayuda a los estudiantes a asumir nuevas metodologías de enseñanza, lo que supone un refuerzo para la motivación de los mismos para, de esta forma, no perder el interés y llegar a cumplir los objetivos de la educación deseados. Según Cuevas y Andrade (2016) "la propia dinámica de los juegos puede incrementar la atención de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorando asimismo su satisfacción con dicho proceso" (p. 65).

Contreras y Eguia (2016), exponen que el juego en el contexto de educación tiene como finalidad enseñar y reforzar diferentes aspectos como conocimientos y habilidades, tales como la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación. Uno de los aspectos más importantes a la hora de gamificar en el contexto educativo, según Contreras y Eguia (2016), es la organización, ya que condiciona de forma directa los resultados esperados.

Para lograr una buena organización se deben considerar los principios de gamificación descritos por Mark van Diggelen (2012 citado en Contreras y Eguia, 2016), entre los que se encuentran:

- Tipos de competición: jugador versus jugador, jugador versus el sistema y/o solo.
- Presión temporal: jugar de forma relajada o jugar con un tiempo determinado.
- Escasez: la escasez en determinados elementos para aumentar el reto y la jugabilidad.
- Puzles: problemas que indican la existencia de una solución.
- Novedad: los cambios pueden presentar nuevos retos y nuevas mecánicas que dominar.
- Niveles y progreso
- Presión social: saber lo que se hace en todo momento.
- Trabajo en equipo: poder necesitar la ayuda de los demás para conseguir avanzar.
- Moneda de cambio: será buscada cualquier cosa que pueda ser intercambiada por otro aspecto de valor.
- Renovar y aumentar el poder: permite añadir elementos motivacionales al jugador.

1.2 Elementos principales

Después de definir claramente su significado, encontramos que la gamificación tiene cinco elementos que permiten su aplicación en cualquier contexto o ámbito, como define Contreras y Eguia (2016).

El primer elemento es la actividad. Este elemento es el más básico, ya que consiste en el tipo de acción concreta que se llevará a cabo, es decir, el tipo de actividad para poder conseguir el objetivo o finalidad deseada. Es esencial que la tarea esté adecuada al contexto, a las necesidades, habilidades y/o sistemas que presenten. En el caso del ámbito de la educación, la gamificación estará destinada a un tipo de alumnos en concreto, y las actividades se ajustarán teniendo en cuenta las edades, habilidades, y el aula (espacio y tiempo).

El segundo elemento es el contexto. El contexto condiciona el tipo de técnicas a utilizar según el ámbito en el que se imparta la gamificación. Encontramos que hay dos tipos de contexto: el contexto organizacional y el contexto temporal, y estos tienen que estar bien adaptados al entorno en el cual se encuentren para realizar con éxito las actividades.

En tercer lugar, encontramos las competencias y habilidades. Para conseguir el máximo interés en el juego y la mayor atención, se debe medir correctamente la intensidad y las actividades para el público al cual va dirigido, teniendo en cuenta sus habilidades y competencias adquiridas a lo largo de un curso, asignatura, taller, etc.

El siguiente elemento es la gestión y supervisión. Se debe contar con una posición de liderazgo dentro de una organización o aula para llevar a cabo la gamificación. Quien asuma esta posición se encargará de "diseñar, implementar y controlar la ejecución del plan de gamificación" (Contreras y Eguia, 2016, p. 17).

Por último, tenemos las mecánicas y elementos del juego. Estas se clasifican en tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes. Las mecánicas son los componentes básicos del juego, siendo así las reglas, el motor y el funcionamiento; las dinámicas consisten en la forma en la que se ponen en marcha las mecánicas, las cuales están relacionadas con la motivación de los participantes; por último, tenemos los componentes, que son las herramientas y los recursos que utilizamos para realizar una actividad (Webach y Hunter, 2012, citado por Alejandre y García Jiménez, 2015).

Por otro lado, hablamos sobre los tipos de jugadores que coexisten en una gamificación, teniendo en cuenta que este es un elemento base a la hora de escoger una estrategia u otra, o implementar un elemento u otro. Para clasificar a los distintos tipos de jugadores, nos hemos basado en los perfiles creados por Bartle (1996), que tienen en cuenta la personalidad y los comportamientos que éstos demuestran. Encontramos pues, cuatro tipos diferentes (Alejandre y García Jiménez, 2015, citado por Bartle, 1996):

- *Asesinos*: son ganadores, pero para ellos ganar no es suficiente, necesitan ser los mejores y conseguir el primer puesto en la tabla de clasificación.
- *Triunfadores*: son aventureros y se mueven guiados por un afán de superación personal para ir subiendo niveles y desbloqueando contenidos.
- *Sociales*: juegan para relacionarse con otros jugadores, para ellos jugar es compartir ideas, experiencias y crear una red de contactos y amigos.
- *Exploradores*: les gusta explorar el juego, descubrir nuevas cosas.

Finalmente, hay que tener en cuenta todos los aspectos expuestos anteriormente con tal de realizar con éxito una gamificación en la educación formal, tanto a nivel de secundaria como superior.

1.3 Origen y evolución

Actualmente, estamos en un momento de pleno apogeo en lo que se refiere al uso de nuevas metodologías y a la inclusión de elementos lúdicos para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje (Alejaldre y García Jiménez, 2015). Como señala Prensky, "a pesar de que el potencial de los videojuegos en su aplicación a la educación fue puesto de manifiesto hace más de una década (…) es en los últimos años cuando estamos asistiendo a un verdadero interés por el uso de los videojuegos en contextos educativos" (Martí et al., 2013, p. 96).
La conceptualización de este término tiene su origen en el mundo de los negocios aunque su evolución se desvió a otros ámbitos (Alejaldre y García Jiménez, 2015). Concretamente, dio un salto al mundo educativo con el profesor Malone, que desarrolló

un estudio de la motivación de los juegos en red usando los conceptos de la gamificación en aprendizaje. También destacan James Paul Gee, que intentó mostrar la aplicabilidad de los videojuegos en las aulas y Ben Sawyer y Peter Smith, que crearon la famosa taxonomía de juegos serios, los cuales fueron diseñados para ir más allá de la simple diversión (Vergara y Gómez, 2017). El propósito de estos juegos no es el meramente lúdico, sino que están pensados para generar un aprendizaje, entrenamiento o formación (Abt, 1987, citado en Revuelta, Guerra y Pedrera, 2017).

No obstante, fue a partir del 2002, con Nick Pelling, un programador informático de origen británico e inventor, con quien empezamos a hablar del concepto de gamificación tal y como lo entendemos actualmente. Dicho inventor, empezó a difundir la gamificación como "la cultura del juego", una especie de revolución que estaba programando la sociedad, que utilizaba el juego para obtener unos objetivos concretos (Vergara y Gómez, 2017).

Además, entre el 2010 y 2011, famosos diseñadores de videojuegos difundieron la idea de gamificación en congresos y conferencias, haciendo énfasis en la importancia de la experiencia lúdica, al hecho de trasladar la concentración, la diversión y las emociones del jugador al mundo real (Vergara y Gómez, 2017). Fue a partir de entonces que se popularizó la gamificación tal y como la conocemos actualmente, incorporando aspectos sociales y de recompensa de juego en programas informáticos. Con esta expansión, llamó la atención de inversores, ya que estos vieron en esta tendencia el futuro y financiamiento de empresas para crear aplicaciones (Wikipedia, 2018). Actualmente, la gamificación -ya consolidada en el sector educativo- está iniciando un proceso de maduración y se está hablando de la adaptación de la gamificación en formatos móvil y tecnologías de vanguardia (Vergara y Gómez, 2017).

2. BENEFICIOS E INCONVENIENTES DE LA GAMIFICACIÓN

La realización de la gamificación proporciona *beneficios* a quién la experimenta (Borás, 2015; Sánchez Rivas y Pareja, 2015; Mendel y Jaén, 2016; Pisabarro y Vivaracho, 2018). Por ese motivo esta debe ser aplicada en la educación. Entre los múltiples aspectos positivos que proporciona indirectamente destacan:

- Motivación: La gamificación incrementa el atractivo de las tareas académicas y activa la motivación por el aprendizaje mediante el logro de objetivos y reconocimientos. Por este motivo es importante que desde el principio se indique el objetivo claro para que los alumnos establezcan un vínculo con el contenido que se está trabajando, cambiando la perspectiva que tienen del mismo. Además, al obtener recompensas en las tareas más difíciles, provoca que los alumnos quieran trabajar para conseguirlas.
- Diversión: Las personas tienen una predisposición a jugar porque les proporciona una sensación placentera. Por este motivo la gamificación nos ayuda a enseñar y aprender mucho más mientras nos divertimos El hecho de ser entretenido no significa que no

pueda proporcionar aprendizaje. Así, este método se ha convertido en una herramienta contra el aburrimiento porque proporciona diversión a los contenidos aplicados en el aula.

- Concentración a largo plazo: Los juegos ayudan a mantener la concentración durante bastante tiempo. Por este motivo la gamificación ayuda a que las personas se comprometan a trabajar para poder pasar los diferentes niveles y, al final, conseguir las metas con éxito. Para mantener el interés en el juego es importante que en cada nivel incrementa la dificultad en las pruebas para que cada uno pueda trabajar según su propio ritmo de trabajo.
- Autonomía del alumnado: La gamificación ayuda a que el jugador sea autónomo para poder realizar con seguridad las diferentes actividades que se proponga. De esta manera, se favorece a que el alumno se sienta libre de poder tomar sus propias decisiones y sea responsable de sus consecuencias al dirigir su proceso. Además, al trabajar en equipo, se vuelven más autónomos porque intentan solventar los problemas entre ellos antes de recurrir al profesorado.
- Trabajo en equipo: El trabajo en equipo es fundamental en la gamificación para que, de manera colaborativa, puedan conseguir las metas. Por este motivo es importante que cada alumno esté interesado, comprometido e implicado para llegar al objetivo final. De esta manera los juegos favorecen la socialización, en el caso de ser diseñados para participar en equipos.
- Aprendizaje individualizado: La estructura de la gamificación ayuda a que cada alumno adquiera conocimientos por sí mismo y desarrolle habilidades y destrezas siguiendo su propio ritmo de aprendizaje. Esto se puede apreciar cuando ellos tienen que escoger entre las múltiples elecciones o enfrentarse a problemas no convencionales, lo que favorece al desarrollo de la autonomía, la comunicación, la imaginación y la creatividad, entre otras. De esta manera, el aprendizaje adquiere un carácter significativo y atractivo.
- Retroalimentación constante: Se mantiene una retroalimentación constante y continua con los alumnos para que puedan conocer su progreso y su nivel de avance real. De esta manera se ayuda a que estos puedan realizar las correcciones necesarias para poder mejorar su competencia. Pero no solo ayuda a los alumnos, sino también para los docentes, para que puedan saber qué nivel de conocimientos se han adquirido hasta el momento y conocer si la estrategia está funcionando como se esperaba para poder alcanzar los objetivos.
- Mejoras en las notas: En relación con lo anterior, en la gamificación los jugadores pueden ver en cualquier momento sus resultados, facilitando así la opción de poder comentar el progreso y obtener un refuerzo dentro de la actividad para que los docentes ayuden a que los jugadores no abandonen el juego frente a posibles problemas que puedan presentarse. De este modo se enseña a que fallar no es malo, y que gracias al ensayo-error pueden desarrollar la habilidad resolutiva de dichos problemas. Además, gracias a la gamificación la tendencia de las notas es hacia las más altas porque los alumnos están motivados y prestan más atención.
- Mentalidad multitarea y alfabetización tecnológica: Se fomenta la capacidad de captar distintos detalles de una o varias tareas, tan útil en la 'sociedad líquida' actual. Además,

el juego promueve la alfabetización desde lo tecnológico hasta lo socioemocional. De esta manera se forma a los alumnos para que desarrollen las habilidades necesarias para que utilicen correctamente las tecnologías.

- Por otro lado, el proceso de gamificación presenta limitaciones e inconvenientes que pueden dificultar su ejecución (Borás, 2015; Sánchez Rivas y Pareja, 2015 y Pisabarro y Vivaracho, 2018).
- Gamificar la educación no es algo sencillo: El hecho de gamificar conceptos educativos e integrarlos en un ambiente de aprendizaje no es tarea fácil, debido a que influyen diferentes factores, como encontrar la forma de relacionar la motivación y los conceptos para integrarlos en las actividades y que responda a unas competencias y habilidades indispensables para el alumno. Además, es importante que el diseño de dichas actividades tenga en cuenta el objeto, que son los jugadores, para que adquieran un atractivo real y no desmotiven al alumnado.
- Reducir el contenido: Para poder realizar una gamificación de actividades educativas se debe seleccionar el contenido a trabajar, el cual se reduce y clasifica, a veces, de manera excesiva. Esto provoca que se pierdan matices en el proceso de aprendizaje o que el tema quede reducido a puntos concretos sin el desarrollo de su inherente complejidad.
- Excesivo tiempo de elaboración: Elaborar materiales de gamificación para implementarlos en el aula requiere de mucho tiempo para poder diseñar, construir y desarrollar cada una de las actividades. Teniendo en cuenta que el recurso más valioso de un docente son sus horas lectivas, no pueden destinarse únicamente a la elaboración y ejecución de la gamificación, porque es una carga de trabajo adicional para el profesor y deben tener tiempo para otras actividades.
- Elevado coste: Cómo crear actividades gamificadas en educación requiere mucho tiempo, provoca que estas tengan un coste elevado, tanto si los elaboras tú mismo como si los quieres conseguir. Esto se debe a que incluir juegos en un programa educativo conlleva una renovación de los recursos escolares, lo que implica un aumento de los costes porque se deberán sustituir los materiales tradicionales por dispositivos tecnológicos principalmente y formar a los docentes para llevarlos a cabo correctamente.
- Cambio de objetivo: Si los jugadores olvidan el propósito de aprender con el juego, focalizaran su energía a simplemente ganar el juego. Además, esto puede provocar que tengan la tentación de hacer trampas para poder conseguir su nueva meta.
- Recompensas extrínsecas: En relación con el punto anterior, los jugadores pueden querer ganar para obtener la recompensa, lo cual también provoca que quieran hacer trampas para conseguir los premios con más facilidad. Además, si les resulta difícil conseguir el objetivo de ganar, pueden perder la motivación y querrán rendirse pronto. También se debe considerar que puede provocar desmotivación en los alumnos que queden en posiciones inferiores si no tienen recompensa. Por este motivo es importante focalizar el objetivo con recompensas intrínsecas para todos, significativas para los alumnos y, si puede ser, inesperadas.
- Aislamiento social: Si los jugadores se vuelven adictivos a los juegos, pueden tener un aislamiento social. Esta consecuencia se puede observar en que los videojuegos y la

tecnología en general cuando se utilizan de manera individualizada y se acaba adquiriendo una conducta antisocial. Para evitarlo, es importante tener en cuenta que se diseñen las actividades más enfocadas a trabajar en grupo que de manera individual.

3.- RAZONES PEDAGÓGICAS PARA GAMIFICAR

Según Villalustre y Del Moral (2015) y Dicheva (2015), "el modelo clásico de educación en las universidades limita la interacción entre estudiantes, docentes y contenido" (citado en Corchuelo, 2015, p. 39). Esto es debido a que la educación tradicional hace que el estudiante desempeñe un rol pasivo mientras que el centro de atención es el maestro. Por este motivo consideramos necesario implementar la gamificación en la educación superior, invirtiendo el protagonismo en el proceso de aprendizaje.

Como hemos señalado, la gamificación consiste en utilizar los elementos y técnicas del juego en contextos cuya naturaleza no es lúdica con el objetivo de convertir la tarea en entretenida y atractiva para los estudiantes (Sánchez Rivas y Pareja, 2015). De esta manera, su aplicación emergente en contextos educativos brinda al maestro de potentes herramientas para que él, como potenciador del aprendizaje, redescubra los intereses de los estudiantes y diseñe consecuentemente las actividades para poder lograr sus objetivos.

Además, al llevar a cabo la gamificación se motiva a los estudiantes en el desarrollo de contenidos y aumenta su participación en el aula, lo que favorece el logro de los objetivos de aprendizaje deseados (Martí, Queiro, Méndez y Giménez, 2015). Así, según Sánchez Rivas y Pareja (2015) se consigue que se descubra que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser mucho más eficaz y que el usuario no vea la actividad como algo pesado de realizar.

A la hora de utilizar estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estas deben estar en concordancia con los cambios que vivimos en nuestra sociedad. De esta manera, se enseña a los futuros ciudadanos a evolucionar en paralelo con el mundo. Por este motivo, según Sánchez Rivas y Pareja (2015), no se puede hablar de innovación educativa sin recurrir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las TIC pueden producir efectos pedagógicos si se utilizan debidamente. No debemos caer en el error de fijarnos sólo en el aparato tecnológico y considerarlo como fin de la educación, sin prestar atención a la manera de utilizarla. Es decir, las TIC son recursos de apoyo para que el docente lleve a cabo experiencias originales e innovadoras en el aula, como puede ser en el caso de la gamificación, con el fin de acompañar, facilitar y guiar al alumnado en su propia instrucción (Sánchez Rivas y Pareja, 2015). Al respecto, Área (2005, p. 11) sostiene que

los efectos pedagógicos de las TIC no dependen de las características de la tecnología utilizada, sino de las tareas que se demandan que realice el alumno, del entorno social y

organizativo de la clase, de la estrategia metodológica implementada, y del tipo de interacción comunicativa (citado por Sánchez y Pareja, 2015).

En palabras de Peñalva, Aguaded y Torres (2019), las acciones pedagógicas en gamificación interrelacionan componentes afectivo-sociales con académicos, para así despertar el interés de los estudiantes hacia los contenidos curriculares propuestos en el sistema educativo. Pero, para cumplir los objetivos de aprendizaje, el juego debe adquirir una intencionalidad pedagógica que defina el alcance de conocimiento en el propio diseño de las actividades (Lozada y Betancur, 2017).

En definitiva, las tecnologías no actúan como panacea para resolver los problemas educativos. Pero sí que pueden conseguir la eficacia pedagógica del sistema educativo superior si se utiliza como método educativo eficaz e innovador que permite desarrollar un aprendizaje colaborativo mediante la interacción social, superando el estancamiento al pasado (Avello y Marín, 2016, citado en Peñalva, Aguaded y Torres, 2019).

4. CÓMO LLEVAR A LA PRÁCTICA LA GAMIFICACIÓN

4.1 La gamificación en el siglo XXI

Antes de exponer cómo habría que gamificar en la educación superior en el siglo XXI, hay que hacer un pequeño repaso por los siglos anteriores y la cualidad que los definió

Si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social (Saturnino de la Torre, 2006, p.12 citado en Klimenko, 2008).

Teniendo en cuenta lo que expone Klimenko, el siglo XXI es el siglo de la creatividad, el siglo de la innovación y del cambio. Buscar soluciones a aquellos ámbitos sociales que lo necesitan, como es el caso de la educación. Nos encontramos estancados en modelos educativos clásicos y tradicionales, los cuales no avanzan y no se adaptan a la sociedad transformadora y cambiante en la que nos encontramos hoy día.

El modelo educativo que se presenta en la educación superior y en las universidades es de tipo magistral, es decir, tradicional. En este, el docente presenta los conceptos y el contenido hacia los alumnos, los cuales tienen que recibir esta información transferida de forma colectiva y sin personalización (Corchuelo, 2018, p. 30). En el informe realizado por Corchuelo (2018) se destaca como conclusiones que los modelos clásicos de educación en las universidades hacen que la interacción entre los estudiantes, docentes y contenidos sea menor que con nuevos modelos, como la gamificación. Podemos afirmar,

entonces, que la gamificación ayuda a motivar, mejorar las dinámicas de grupo y el trabajo colaborativo, al mismo tiempo que promueve la atención, la crítica reflexiva y el aprendizaje significativo (Oliva, 2017, citado en Corchuelo, 2018).

Hay que añadir que mediante esta estrategia educativa se puede conseguir un "aprendizaje más eficiente y atractivo" (Fogg, 2012 citado en Sánchez y Pareja, 2015, p.10), pues, "busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, logrando además fidelizar a los educandos a que encuentren en dicha estrategia metodológica un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en la clase" (Oliva, 2016, p.32). Por ello, es importante, como docente, renovarse y buscar distintas metodologías y estrategias de aprendizaje. De este modo se logrará influenciar el comportamiento del alumnado y conseguir un aprendizaje más significativo, y, por ende, un aprendizaje a lo largo de la vida (Oliva, 2016, p.34).

Antes de finalizar este apartado, queremos también hacer referencia a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que resulta difícil hablar de innovación sin hacer referencia a éstas desde que llegaron a las aulas en el año 2000 (Sánchez y Pareja, 2015). Además, en los procesos de gamificación se están empezando a incorporar también las TIC con dispositivos móvil y tecnologías de vanguardia (Vergara y Gómez, 2017). No obstante, "no debemos caer en el error de fijarnos en la tecnología sino en el modo de cómo utilizarla" (Sánchez y Pareja, 2015, p.14). Dicho de otra manera, las tecnologías son recursos, apoyos que ayudan al docente a que su práctica se convierta en una experiencia de calidad, original e innovadora pero nunca podemos tomar a las tecnologías como un fin en educación, el fin es el de acompañar, facilitar y guiar al alumno en su proceso de enseñanza aprendizaje, siendo el mismo el protagonista de su propia instrucción (Alonso, Rivera-Vargas y Guitert, 2013).

Si tenemos presente esto, las nuevas tecnologías y en concreto las TIC serán una muleta de gran ayuda en el aula, tanto para el docente como para el alumno, solo debemos saber cómo, para qué, dónde utilizarla y cuando empieza y termina su proceso para dar continuidad a otros recursos que también tienen cabida en nuestro aprendizaje (Sánchez y Pareja, 2015; Rivera-Vargas, Sánchez-Valero y Sancho-Gil, 2019).

Al respecto, consideramos que no solo hay que gamificar en las aulas infantiles y primarias, como hemos visto, sino que también en la educación superior. Particular relevancia adquiere esta herramienta en la formación del profesorado, pues, si estos aprenden de forma distinta, utilizando metodologías que escapan a los procedimientos clásicos y tradicionales, formarán, enseñarán y educarán de la misma manera a sus estudiantes.

4.2 Aspectos a considerar para una buena gamificación

A continuación, mostramos diez aspectos clave pedagógicos que se han de tener en cuenta para gamificar exitosamente en la educación superior. Estos puntos han sido creados a raíz de la recopilación de información de diversos autores que hablan sobre qué hay que tener en cuenta en el proceso de la gamificación.

- Definir un objetivo claro. Establecer qué conocimientos o actitudes se espera que los alumnos adquieran o practiquen mediante el juego, dando prioridad a los puntos más importantes y eliminando lo prescindible (Aulaplaneta, 2015).
- Planificación pedagógica. Antes de realizar una sesión gamificada, se requiere de una planificación pedagógica previa, en la cual se definan las dinámicas, mecánicas y estética del juego en sí (García, Pérez y Torres, 2018, p. 62).
- Delimitar un reto específico. Una de las preguntas esenciales que a los alumnos les surge cuando se presenta por primera vez un juego es: "¿Qué tenemos que conseguir?". Como docente se ha de tener claro el objetivo didáctico del juego y los alumnos deben estar al tanto de cuál es el objetivo lúdico del juego y qué tienen que hacer para lograrlo (Aulaplaneta, 2015).
- Establecer unas normas del juego. Las reglas sirven para reforzar el objetivo del juego, evitan que se forme un caos, delimitan comportamientos, promueven una competición limpia o facilitan ciertos acontecimientos o encrucijadas que puedan interesar. Hay que comprobar que estas se cumplan (Aulaplaneta, 2015).
- Crear un sistema de recompensas (badges). La recompensa es parte fundamental del juego. Sirven para valorar la adquisición de contenidos, los comportamientos, la capacidad de trabajo en equipo, la participación en el aula y los trabajos extra, entre otros aspectos (Aulaplaneta, 2015).
- Establecer niveles ascendentes de dificultad. El funcionamiento de un juego se basa en el equilibro entre la dificultad de un reto y la satisfacción que se obtiene al superarlo. Por este motivo, conforme el alumno avanza y práctica, el nivel de dificultad debe aumentar para adaptarse al dominio que este ha ido adquiriendo (Aulaplaneta, 2015). De esta manera se mantendrá la tensión reto-superación, la motivación del estudiante para seguir jugando y superándose y el docente podrá conocer su progresión (Borás, 2015).
- Transformar el aprendizaje de capacidades y conocimientos. Delimitar el conocimiento y capacidades que quieres poner en juego en el proceso de aprendizaje y ser capaz de transformarlas en aprendizaje en una propuesta lúdica y divertida (Aulaplaneta, 2015). Es importante no olvidar la diversión al diseñar la actividad de gamificación.
- Proponer una competición motivante. Una sana competencia es parte indispensable del juego. Esta puede ser tanto individual como en grupo (Aulaplaneta, 2015).

- Hacer feedback. Los participantes siempre han de recibir algún tipo de feedback, ya sea un refuerzo positivo o bien una notificación, que les permita saber que han realizado el juego con éxito, o incluso que ha ocurrido algo que pueda ser de su interés (Cortizo et al.,2011). Utilizar las TIC como recurso. Las TIC han de ser un apoyo que ayuden al docente en su práctica, facilitando y guiando al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, quien debe asumir el protagonismo del mismo. La utilización de las TIC han de convertir la experiencia en original, innovadora y de calidad (Sánchez y Pareja, 2015). Sobre todo, ha de tener sentido utilizarlas, ya que no siempre son idóneas según el objetivo a conseguir.

Como consejo extra, se debe añadir que hay que disfrutar y divertirse mientras se lleva a cabo la actividad gamificada, de esta forma se logrará un aprendizaje real. Estos dos conceptos, aprendizaje y diversión, van de la mano, tal y como explican Rodríguez y Santiago (2015) en su artículo. Además, exponen que "cuando nos divertimos desprendemos un transmisor que se llama dopamina, y sus efectos impactan directamente en la motivación, ya que nos permite poner mucha más atención e interés en lo que estamos haciendo, y por consiguiente en aprender" (Rodríguez y Santiago, 2015: p.18).

5. CONCLUSIONES

Tal y como hemos podido observar a lo largo de este ensayo, las metodologías donde se introducen mecánicas y elementos relacionados con el juego, no sólo se pueden implementar en las aulas de educación infantil o primaria, como se acostumbra a pensar. Como hemos expuesto a largo del presente trabajo, éstas se pueden implementar tanto en educación secundaria como en las enseñanzas superiores.

Demostrado está que la gamificación ayuda a fomentar y motivar la atención que prestan los alumnos al contenido a estudiar. Con este modelo de aprendizaje se trata de superar aquel de tipo magistral o tradicional, que se caracteriza principalmente por la recepción pasiva de la información proporcionada o dictada por un profesor. En este sentido, la gamificación es una alternativa a esta metodología pasiva, instalando al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje (Corchuelo, 2018; Lozada y Betancur, 2017).

Tal y como hemos ido reforzando a lo largo del presente ensayo, según Sánchez y Pareja (2015) no se puede hablar de gamificación sin nombrar a las TIC. Los estudiantes están creciendo en una sociedad tecnificada y, por ello, los educadores deben reconfigurar sus estrategias pedagógicas para que los alumnos puedan desarrollar distintas capacidades que les permitan comprender y atender el mundo cambiante que los rodea (Peñalva, Aguaded y Torres, 2019). Por este motivo es esencial implementar estos innovadores recursos de apoyo en las aulas de educación superior (Sánchez y Pareja, 2015), particularmente en aquellas que se especializan en la formación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Alejaldre, L. y García Jiménez, M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. *L Congreso La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*, Burgos. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf.

Alonso Cano, C., Rivera Vargas, P., & Guitert Catasús, M. (2013). Una aproximación a los entornos 1x1,«un ordenador por niño», desde las experiencias y las percepciones de los estudiantes de educación secundaria en el marco de la sociedad informacional. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 6 (2). 274-288.

Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE, 11*(1), 3- 25.

Aulaplaneta (2015). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula* [en línea]. Consultado en http://www.aulaplaneta.com/2015/08/11/recursos-tic/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula-infografia/.

Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificacón*. Archivo Digital Universidad Politéctina de Madrid. Recuperado de: https://www.academia.edu/24116248/Fundamentos_de_la_gamificaci%C3%B3n_GATE

Contreras, R. y Eguia, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://www.academia.edu/22834718/Gamificaci%C3%B3n_en_aulas_universitarias

Corchuelo, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 63, 29-41. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927

Cortizo, J.C., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L.I y Pérez, J. (2011). *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior,* Madrid, España. Recuperado de https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Cuevas, J. y Andrade, A.I. (2016). Abordajes metodológicos para problemas educativos emergentes. Recuperado de https://www.academia.edu/25838315/Hacia_la_gamificaci%C3%B3n_educativa

García Ruíz, R., Pérez Rodríguez, A., Torres, Á. (2018). *Educar para los nuevos medios: Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de https://www.academia.edu/36564420/Aprender_jugando._La_gamificaci%C3%B3n_en_el_aula

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores, 11*(2), 191-210. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213

Ludificación. (2018, 28 de diciembre). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Disponible en https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ludificaci%C3%B3n&oldid=112919977.

Martí, J., Queiro, C., Méndez, E. y Giménez, E. (2013). *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial,* Valencia, España. Recuperado de: https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4314/jiiu_2015_11.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Mendel, I. y Jaén, A. (2016). La gamificación en el proceso de mediación del aprendizaje en enseñanza superior: Análisis comparativo de aplicaciones de tipo feedback. En Roig-Vila, R. (Coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (2667-2676). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, N° 44, 30-47. Recuperado de http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/3182/1/La%20gamificaci%C3%B3n%20como%20estrategia%20metodol%C3%B3gica%20en%20el%20contexto%20educativo%20universitario.pdf

Pisabarro, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión, 11*(1), 85-93.

Revuelta, F., Guerra, J. y Pedrera, M.I. (2017). Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil. *Experiencias de gamificación en aulas,* N° 15, 21-32. Recuperado de http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_15.pdf.

Rivera-Vargas, P., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2019). La cultura DIY a la Universitat. De la proposta del professorat a l'experiència de l'alumnat. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *12*(1), 1-13.

Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. México: Editorial Océano.

Sánchez, E. y Pareja, D. (2015). *La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar*. En Ruiz,, J., Sánchez, J. y Sánchez, E. (Edit.). *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.enriquesanchezrivas.es/img/gami2.pdf

Vergara, D. y Gómez, A.I. (2017). *Origen de la gamificació educativa* [en línea]. Consultado en http://espacioeniac.com/origen-de-la-gamificacion-educativa-por-diego-vergara-rodriguez-y-ana-isabel-gomez-vallecillo-universidad-catolica-de-avila/.

CREACIÓ DE CONEIXEMENT A LES UNIVERSITATS CATALANES
CREATION OF KNOWLEDGE IN CATALAN UNIVERSITIES

Irene Alfonso López[1] y Bianca Alsina Franco[2]

Resum: Actualment, ens trobem en una societat canviant on l'educació no s'ajusta a les necessitats contemporànies, on les metodologies que s'utilitzaven fins fa poc han quedat totalment obsoletes. L'Educació vetlla per la recerca de noves metodologies que puguin solucionar aquesta problemàtica, però contradictòriament s'aplica la mateixa que es critica.
La metodologia a tractar en l'article és el DIY, i la vinculació d'aquesta amb l'educació i l'art. D'aquesta manera, es fomenta la creativitat i la iniciativa de l'alumnat per tal de fer-lo agent actiu del seu aprenentatge. Per aconseguir això, es farà un anàlisi de dos projectes amb metodologia DIY. En definitiva, el que es pretén és partir de l'expressió artística com la base de la filosofia DIY en el grau d'Educació Primària, i arribar a la inclusió de dita filosofia a totes les universitats catalanes.
Paraules clau: DIY, expressió artística, creativitat, formació, universitat.

1. INTRODUCCIÓ

L'educació està en constant canvi, però tot i així es pot comprovar que el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'actualitat continua estancat, sense ajustar-se a les necessitats de la societat d'avui dia.

Per aquest motiu, s'han anat esdevenint diferents metodologies que intenten superar el que s'anomena educació tradicional. I la metodologia o filosofia DIY, juntament amb el design thinking, la gamificació, l'aula invertida (flipped classroom), aprenentatge per projectes, les TIC per a l'aprenentatge col·laboratiu a l'aula, treball intel·ligències múltiples, aprenentatge basat en jocs, entre d'altres, ens ajuden a fer l'aprenentatge de l'alumnat més ric en base teòrica i innovadora.

Tot i així, es pot comprovar que la utilització d'aquestes metodologies innovadores a l'aula són mínimes i en molts casos no s'arriben a aplicar del tot. I, si es fa, és en assignatures puntuals, en les quals se sol acabar avaluant l'aprenentatge de la manera habitual, per la qual cosa no s'arriba a completar el procés de cada una de les metodologies aplicades.

[1] Estudiant del Grau de Pedagogia (Universitat de Barcelona). En constant formació contínua i amb una trajectòria professional encarada a l'educació d'alumnes amb necessitats educatives especials.
[2] Estudiant del Grau de Pedagogia (Universitat de Barcelona). Ha participat en diferents projectes en l'àmbit educatiu i social.

Una de les metodologies menys implantades, sobretot en el context universitari, és el DIY, malgrat ser-ne una de les més efectives pel paper actiu que pren la persona en el seu aprenentatge. És per això que iniciatives com la de l'assignatura d'*Innovació didàctica en les Arts Visuals* de la Universitat Autònoma de Barcelona, o el *DIYLab* a nivell europeu, busquen realitzar projectes a través d'aquesta, de manera que qui ho rep prengui una nova visió de l'aprenentatge.

Amb això, aquest article pretén plantejar si avui dia és factible implementar la metodologia DIY en les aules universitàries, ja que tenint en compte com s'estructura el mètode d'avaluació, l'alumnat s'ha de veure sotmès a un sistema quantitatiu en comptes de qualitatiu. A més, de l'adaptació dels continguts curriculars i la modificació dels plans docents.

Un altre aspecte a considerar seria el paper de les tecnologies en tot aquest procés, perquè una de les coses que ofereix la metodologia DIY és l'oportunitat de treballar amb les noves tecnologies de la informació (TIC). Però, ens trobem en que per això s'hauria de digitalitzar o adaptar tot aquest nou món de les noves tecnologies, i permetre que les matèries de la universitat s'adaptin als nous canvis i demandes de la nova societat.

En resum, del procés DIY, sorgeixen també preguntes sobre la durada del procés, si suposarà algun cost, quin serà el rol del docent, si els recursos es posen a l'abast dels estudiants, o bé, si han de fer la recerca dels materials que caldran per a desenvolupar l'activitat.

2. IDEES PRÈVIES

Abans d'arribar a l'anàlisi dels projectes amb metodologia DIY, cal tenir en compte alguns conceptes que facilitaran la comprensió de la lectura. Per tant, a les següents pàgines es definirà el DIY, s'explicarà per què el focus d'aplicació es troba en el grau universitari de Mestre d'Educació Primària, més concretament, l'expressió artística, com també quina és la metodologia actual en la matèria.

2.1. Què és DIY?

La metodologia DIY correspon al lema *Do It Yourself* (fes-ho tu mateix) i fa referència a un moviment cultural i social que, com bé la paraula indica, la persona és la promotora del seu propi aprenentatge a partir de les seves motivacions i del seu procés d'actuació.

Aquesta metodologia sorgeix d'una producció contracultural anomenada *underground* que Gallego (2009) explica a partir de citar a Maffi (1975) com a "la cultura que parteix d'una subcultura juvenil (...) que indica aquella 'nova sensibilitat' (...) nascuda originàriament en els 50 i convertida en la dècada successiva en una nova cultura, cultura

alternativa o contracultura" (pp. 32). D'altra banda, el mateix autor definia la filosofia DIY d'aquesta manera:

El entorno que manejamos (…) hace que cualquier persona pueda producir, distribuir o promocionar un producto saltándose las reglas básicas de la sociedad capitalista. Podemos decir que la metodología DIY parte de una actitud de confrontación basada en hacer cosas por encima de los designios del mercado con un importante componente de autogestión (Gallego, 2009, p.279).

El DIY implica tres estadis del concepte de Do It Yourself: un ideològic / polític, marcat per una rebel·lió d'ordre jeràrquic establert; un altre industrial, que busca noves formes de producció fora de la cultura de masses, creant xarxes autònomes de producció i distribució; i un altre estètic, en la recerca del so (Gallego, 2016, pàg. 281)

D'altra banda, Mestre (2016) cita a Muñoz i Marín (2006) per classificar la cultura DIY com a "actitud, cultura i filosofia relacionada amb la autogestió" (p. 25). Mentre que a l'article de Rivera, Sancho i Sánchez (2017) es fa referència a Eisenberg i Buechley (2008) per a connectar aquest moviment amb les arts, l'artesania i la tecnologia digital en si.

En altres paraules, el que promou és fugir del capitalisme al qual està sotmesa la societat d'avui en dia. La metodologia té un component d'altruisme i autonomia respecte a la persona vers l'objecte a crear, a més d'una vinculació amb moviments de caire creatiu (art i artesania) i tecnològic (TIC).

En l'àmbit educatiu, aquesta filosofia ajuda al subjecte a desenvolupar habilitats individuals, com ara la creativitat i l'autonomia, per a produir un producte que potenciï un aprenentatge més visual, directe, didàctic i pedagògic. És a dir, es pretén que el missatge a transmetre arribi de forma clara, concisa i entenedora per tal que l'emissor i el receptor desenvolupin un aprenentatge significatiu i satisfactori. Gràcies a la cultura DIY, l'individu pot utilitzar els materials i les eines que estan al seu abast per a crear i elaborar el seu projecte, ja sigui individual o col·lectiu, per a avaluar-lo després i veure si els resultats obtinguts eren els esperats.

En resum, el que permet és treballar de forma col·lectiva. O, dit en unes altres paraules, el que s'anomena *Do It With Others*[3] (DIWO), 'fes-ho amb els altres'. El DIWO manté la mateixa filosofia que el DIY, però el treball és col·laboratiu. Es comparteixen coneixements, habilitats i es genera una interdependència en el desenvolupament del projecte[4].

[3] *Do It With Others* (DIWO) o 'fes-ho amb els altres' defensa que el coneixement s'ha de compartir amb la resta i que no ha de romandre en un sol individu. Treballar en equip ajuda a compensar les necessitats i carències dipositades en una sola persona.

[4] Aquesta metodologia es va portar a terme a l'assignatura impartida a 4t de Pedagogia *Entorns, Processos i Recursos Tecnològics de l'Aprenentatge* de la Universitat de Barcelona. L'alumnat havia de pensar i actuar segons la cultura DIY per a donar solució a la problemàtica d'un col·lectiu social.

2.2 Les metodologies existents a les aules d'educació primària a Catalunya

Tal com es comentava a la introducció de l'article, l'educació es troba en un estancament, així com en una fase de desajustament de la societat actual. Això es pot veure, per exemple, en la metodologia emprada per a impartir la docència dels estudis superiors, la qual, en general, es troba obsoleta: els alumnes tendeixen al memorisme[5] i no deixen la seva emprenta personal en el procés d'aprenentatge.

Pel que fa al tema del memorisme, Cerdán (2011) cita a Genovard Roselló (s.d.) per definir el concepte com a: "Proceso de recordar contenidos o materiales previamente aprendidos y que se mantienen almacenados para ser utilizados en una etapa posterior" (p. 56). Mentre que Fingermann (2010) descriu el procés com a "aprenentatge format per la repetició mecànica". En altres paraules, el que encara segueix fent l'educació és oferir uns continguts purament teòrics que fomenten la repetició de cara a l'avaluació de la matèria.

Des del món de l'educació, es fa una recerca exhaustiva de noves metodologies que permetin superar aquest estancament per, així, posar-se al servei de les veritables necessitats educatives. En canvi, i de manera contradictòria, les diverses Facultats d'Educació fan servir la mateixa metodologia que critiquen, de manera que, contradictòriament, aquesta continua present en la gran majoria dels casos.

Un dels àmbits claus del grau d'Educació Primària de les universitats catalanes és el de l'expressió artística, tant visual i plàstica com musical. Tal com s'ha vist a l'apartat anterior, és una matèria que permet la utilització de metodologies alternatives al memorisme i que apropin als estudiants un aprenentatge més vivencial i significatiu (Moreira, 2012). Tot i així, actualment la dinàmica de l'aula és bastant uniforme i estable.

Per a arribar a aquesta afirmació, i centrant-se en l'àmbit de l'expressió artística, s'ha realitzat una anàlisi d'aquelles assignatures relacionades amb la temàtica del grau d'Educació Primària de diferents universitats del territori català, com són: la Universitat de Barcelona (UB), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de Girona (UdG) i la Universitat Rovira i Virgili (URV). D'aquestes quatre, ens centrarem en les matèries de caire artístic, on la metodologia DIY podria funcionar activament i ajudar al professorat a millorar la seva docència.

En primer lloc, al grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona (UB) hi ha una sèrie de matèries que treballen l'expressió artística: *Educació Visual i Plàstica a Primària*,

[5] Segons el diccionari, la paraula memorisme fa referència a el mètode d'ensenyament que es basa exclusivament en l'aprenentatge a partir de la memòria. Per tant, com es veu a l'article, la metodologia universitària tendeix a utilitzar un gran contingut teòric per a avaluar-lo després en una prova final on l'alumne ha d'exposar tot el que ha après durant el curs. Aquest procés de memorització no suposa, generalment, un aprenentatge significatiu per a la persona.

Expressió Musical a Primària, *Cultura Visual i Infància*, *Imatge Digital i Aprenentatge*, *Tallers Creatius*, *Espai i Volum*, *Joguines i altres Objectes* i *Gravat i Estampació*. D'aquestes, les dues primeres són obligatòries, mentre que les següents són optatives i "obligades de menció".

A primera vista, es pot observar que la Universitat de Barcelona ofereix un ampli ventall de matèries relacionades amb l'expressió artística. Si bé és cert que aquestes matèries incorporen projectes i activitats per a afavorir un aprenentatge per descobriment i significatiu per part de l'alumnat, es pot comprovar també que els docents són els encarregats, principalment, d'exposar i transmetre els continguts teòrics sobre les assignatures, com també els que dirigeixen el fil de cada sessió.

En general, totes les assignatures defensen la importància del treball pràctic per a desenvolupar les competències necessàries per als futurs docents, però aquests no prenen un autèntic protagonisme en el seu procés d'aprenentatge, sinó que tots els treballs que es realitzen van orientats cap als resultats finals: la qualificació acadèmica abans que un aprenentatge significatiu sorgit de la iniciativa de l'alumnat.

En segon lloc, pel que fa al grau d'Educació Primària a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), es troba que les assignatures de caire artístic es treballen en el segon i tercer curs del grau; a segon es porta a terme la matèria d'*Educació musical i visual* i a tercer, la d'*Educació Musical, Visual i Aprenentatge*. Les dues formen part de la formació bàsica i obligatòria del grau. En els dos casos, mirant el pla docent, es porta a terme una metodologia expositiva per part del professor (nivell de continguts) i de l'alumnat (exposicions orals dels treballs), realització de seminaris, activitats expositives en gran grup…

D'altra banda, pel que fa a les optatives del grau, matèries com *Projectes Artístics*, *Llenguatges Audiovisuals i Expressió Artística*, i *Innovació Didàctica en les Arts Visuals*, a simple vista promouen un aprenentatge més dinàmic i innovador, on l'alumnat sembla que és el que crea el coneixement, però a mesura que s'analitzen els plans docents es comprova que acaben caient en la mateixa metodologia expositiva per part del professorat. Tot i que l'última optativa, pel que es veurà més endavant, sembla que promou inconscientment[6] una metodologia DIY.

En tercer lloc, el grau d'Educació Primària a la Universitat de Girona (UdG) ofereix un seguit de matèries obligatòries sobre expressió artística, les quals es distribueixen al llarg dels quatre cursos del grau: *Comunicació visual i musical per a usos acadèmics i professionals*, *Arts, qualitat i multiculturalitat*, *Educació musical, plàstica i visual 1* i *Educació musical, plàstica i visual 2*. Aquestes fomenten un treball poc autònom, molt tutelat per la figura del docent. De fet, les matèries d'*Educació musical, plàstica i visual I i*

[6] Durant l'anàlisi del pla docent de la matèria, en cap moment es detecta que s'expliciti un ús conscient de la metodologia DIY.

II atorguen un percentatge elevat de la qualificació final (40%) a una prova escrita dels continguts de l'assignatura, per sobre de treballs en equip o de reflexió individual, els quals no superen el 30% cadascun.

A més, la Universitat de Girona té un ampli ventall de matèries optatives orientades cap a la vessant artística, les quals són: *Art, comunicació i joc visual i espacial en contextos tecnològics* (la qual no s'imparteix des de 2011), *Del patrimoni multicultural a la contemporaneïtat artística: recursos educatius*, *Sistemes i didàctica de la representació visual i espacial: ús de les tecnologies de la informació i el coneixement*, *Taller de tècniques bidimensionals: creativitat i processos artístics*, *Taller de tècniques tridimensionals: creativitat i processos artístics*, *Criteris, estratègies i metodologies per a la sensibilització en arts visuals i plàstiques*, *Educació estètica i vida quotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecològica*, *Intel·ligències múltiples, arts i creativitat*, *Projectes de teatre visual a l'escola*, *Educació emocional i arts*, *El dibuix i la imatge com a instruments didàctics*, *Educació artística ecològica* i *L'expressió corporal i la dansa*.

Malgrat aquesta gran diversitat de matèries relacionades amb l'expressió artística, mirant el pla docent d'aquestes, moltes d'elles consten de classes expositives i, a més, alguna prova escrita com a avaluació. D'altres, com alguns dels tallers, donen més rellevància als treballs pràctics, però guiats pel tutor, de manera que la iniciativa d'aprendre i decidir com fer-ho no sorgeix de l'alumnat.

Finalment, en el grau d'Educació Primària que s'oferta a la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona es troba que no hi ha una oferta tan àmplia de matèries artístiques com s'ha vist amb anterioritat, sinó que s'imparteix l'assignatura d'*Ensenyament i Aprenentatge de l'Educació Musical, Visual i Plàstica I* a segon, i *Ensenyament i Aprenentatge de l'Educació Musical, Visual i Plàstica II* a quart. Les dues matèries formen part de la formació obligatòria del grau i, en les dues, la metodologia que s'utilitza és de caire expositiu, és a dir, són sessions magistrals on el protagonisme, inevitablement, recau en la figura del docent.

D'altra banda, tot i que no hi apareixen més assignatures obligatòries i de formació bàsica relacionades amb l'àmbit de l'educació musical, visual i plàstica, sí que ho fan a través de les assignatures optatives (tot i que només de la vessant musical) com: *Audició: les històries de la música*, *Dansa: la música en moviment*, *Formació Vocal i Auditiva*, *Llenguatge musical*, *Pràctica Instrumental, creativitat i improvisació*, *Agrupacions musicals* i *Didàctica de la Música i la Dansa a Primària*.

Per tant, com s'ha vist al llarg d'aquest primer apartat, la majoria de les matèries tractades en les diferents universitats analitzades podrien estar subjectes a la filosofia DIY, ja que aquesta cultura es vincula tant a l'educació com a l'art. Portant-ho al context universitari, incentivaria la motivació dels estudiants, com també els proporcionaria una nova visió de l'aprenentatge i del seu paper com a subjectes actius dins el procés.

3. APLICABILITAT DE LA CULTURA DIY DINS L'AULA

En aquest apartat, es pretén mostrar un parell d'evidències de la filosofia DIY dins les aules universitàries i com s'han dut a terme. Tots dos abasten nivells diferents, sent un d'ells més ampli i l'altre més concret, però mostren al lector dues maneres diferents d'impulsar una iniciativa DIY. Primer es trobarà el *DIYLab*, a nivell europeu, i el seguirà l'elaboració d'uns tallers creats per l'alumnat de quart curs del grau d'Educació Primària de la Universitat Autònoma de Barcelona a l'assignatura d'*Innovació Didàctica en les Arts Visuals*.

3.1 Projecte DIYLAB

El primer dels projectes a analitzar és el *DIYLab*, fundat per la Comissió Europea i el Programa *Lifelong Learning*. El seu nom complet és *Do It Yourself in Education: Expanding Digital Competence To Foster Student Agency And Collaborative Learning (*543177-LLP-1-2013-1-ES-KA3MP*)*.

El grup que forma aquesta iniciativa engloba diversos nivells acadèmics: tres escoles d'educació primària i secundària i tres universitats, totes elles de tres països d'Europa, com ho són Espanya, Finlàndia i la República Txeca.

Aquest projecte segueix la filosofia DIY abans esmentada, centrant-se en l'àmbit educatiu. La seva intenció és fer l'alumne el centre de l'aprenentatge experimental, com també el creador dels propis materials que farà servir per a aquest assoliment de coneixements al llarg de la vida.

Aleshores, el *DIYLab* posa èmfasi en l'ús de les tecnologies durant aquest procés, ja que aquestes són part de la vida quotidiana dels subjectes que aprenen i, per tant, no es poden desvincular de la seva educació. Amb això, adquireixen també habilitats digitals i de col·laboració que els servirà per a desenvolupar els seus propis projectes.

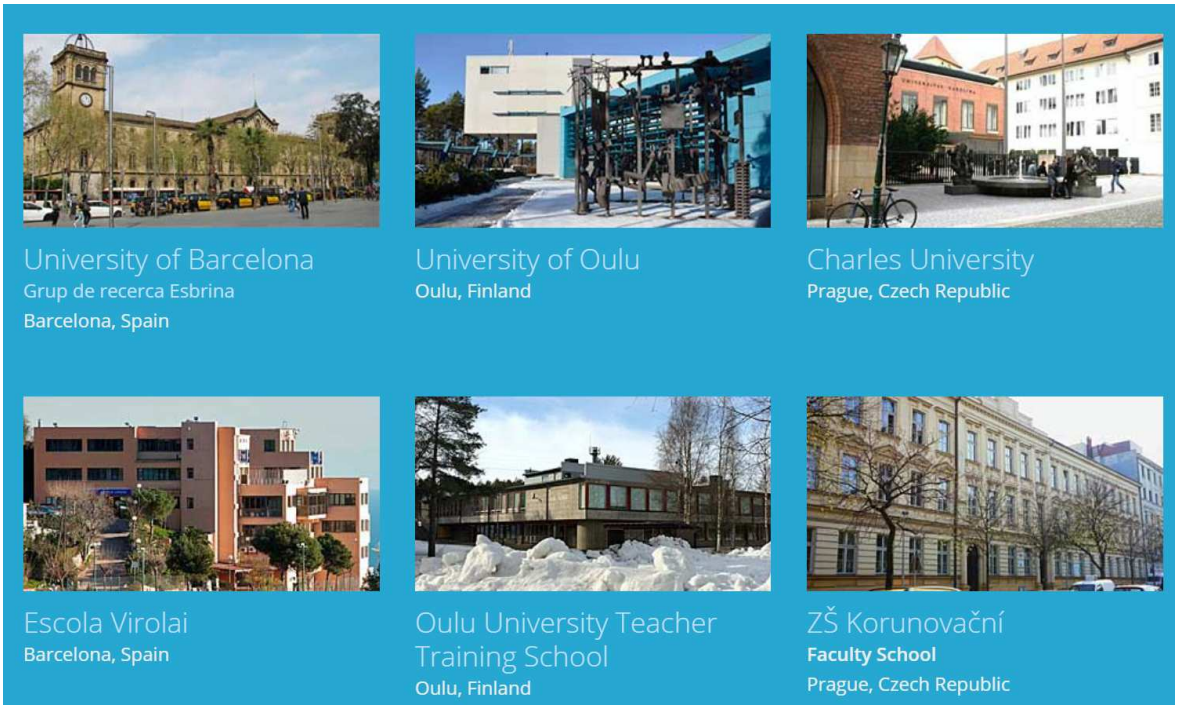
Visitant el lloc web del projecte, es pot veure una planificació d'accions des del 2014 fins el 2016, a través de les quals els professionals de l'educació que hi participen s'especialitzen en la cultura DIY i es fa una anàlisi de la situació, es duen a terme les accions com a projecte i, finalment, es fa una avaluació i propostes de millora. A continuació, es troba una il·lustració en la qual es pot observar aquesta planificació de manera més visual.

Font: DIYLab (2016)

Primerament, tal com mostra la imatge, s'analitza el currículum del centre educatiu. Es busca una perspectiva que tingui en compte tant l'estudiant com l'equip docent i la família, de manera que la cultura DIY es pugui introduir en el dia a dia. El personal docent que hi participi en la proposta, a més, rebrà un seguit d'activitats setmanalment per a afavorir aquesta implementació de la metodologia. D'aquesta manera, l'objectiu és aconseguir un pla personalitzat per a cada centre educatiu que hi participi.

Més endavant, es duu a terme la implementació del projecte a cada escola i universitat amb un grup pilot d'estudiants. Finalment, el projecte acaba plantejant possibles millores d'aquest de cara al futur i fent una avaluació dels avantatges, riscos i costos que el DIY suposa a nivell social i econòmic en els diversos nivells educatius tractats.

Seguidament, hi ha una imatge extreta del lloc web que mostra els diversos centres educatius europeus que participen i impulsen aquesta iniciativa DIY. Cal destacar que dos d'ells són catalans: la Universitat de Barcelona i l'Escola Virolai.



Font: DIYLab (2016)

Un exemple d'aplicació d'aquesta iniciativa podria ser la metodologia emprada al grup M2 de l'assignatura *Entorns, Processos i Recursos Tecnològics d'Aprenentatge*, portada a terme pel docent i sociòleg Pablo Rivera Vargas, membre del grup Esbrina. Els estudiants havien de pensar en un col·lectiu social i en una possible problemàtica a abordar; a partir d'això, en grups, farien recerca d'estratègies i recursos per a donar-hi resposta a través de les tecnologies (Rivera-Vargas, Sánchez-Valero y Sancho, 2019. D'aquesta manera, es fomentava la llibertat de l'alumnat per a explorar recursos i fer seu el procés d'aprenentatge, a més d'arribar a trobar solucions factibles per a les necessitats detectades.

3.2. Projecte elaborat a la Universitat Autònoma de Barcelona

El segon projecte a analitzar, és la matèria d'*Innovació didàctica en les Arts Visuals* de la UAB va portar a terme un procés DIY sense explicitar-lo directament. És a dir, la mestra va demanar a l'alumnat que elaboressin uns tallers per a l'alumnat de l'escoleta[7] que hi ha a la universitat, i que havien de relacionar-lo amb el projecte *Big Draw. Barcelona Dibuixa*[8] a partir de material reciclat.

[7] L'escoleta és el nom que se li dóna a l'Escola d'Educació Infantil i Primària que hi ha a la Universitat Autònoma de Barcelona.

[8] El Big Draw és un projecte de l'Ajuntament de Barcelona on a partir de 40 tallers artístics, que tenen lloc a la ciutat, impartits per diversos artistes (il·lustradors, arquitectes i dissenyadors), ofereixen als ciutadans i ciutadanes diversos tallers vivencials en els quals poden implicar-se a través del dibuix de forma totalment gratuïta. Les persones interessades es poden adreçar als punts informatius propers com són els Museus

Tot i que a l'aula no es va esmentar que el procés que estaven duent a terme, era DIY; es va poder intuir gràcies al testimoni d'una alumna de l'assignatura, la qual va aportar informació del procés que va seguir durant la creació del seu taller. La dinàmica del projecte girava al voltant de l'alumnat de quart grau d'Educació Primària, ja que eren els que havien de crear el material didàctic per a què l'alumnat de l'escoleta aprengués i desenvolupés el seu aprenentatge partint de l'interès i motivació.

El paper del docent aquí va ser de guia, ja que només va oferir les directrius a l'alumnat a través d'una fitxa, de la qual es demanaven els següents aspectes: nom del taller (exposar el nom artístic o logotip del taller), components del grup (noms dels alumnes que elaboren el taller), breu explicació del taller (en què consisteix el taller), objectius del taller (objectius principals del taller), organització (com es desenvoluparà el taller), materials (que s'utilitzarà per construir el taller), ubicacions (on tindrà lloc el taller) i altres observacions.

Arribats a aquest punt, va començar el procés de recerca i construcció dels tallers impartits pels futurs docents. Els alumnes es van inspirar en exemples que van trobar a internet i els van adaptar al interessos i necessitats que els infants de l'escoleta poguessin tenir. En total es van elaborar un seguit de nou tallers, els quals giraven entorn a temàtiques completament diferents les unes de les altres. Algunes tractaven habilitats manipulatives com era el taller *Cus-Cus!*, que consistia en cosir un dibuix ja elaborat; habilitats interpretatives a partir d'una representació de teatre protagonitzada pels alumnes en el taller *Dibuixant l'escena*; experimentació amb materials translúcids i opacs per a treballar el mar, com van fer en el taller *Glup-Glup*; conscienciar l'alumnat de la necessitat de reciclar i mantenir un medi ambient lliure de brossa com es va fer al taller *Una ciutat de cartró* i *Scraphome*, amb la diferència que el primer també treballa la psicomotricitat fina, i el segon se centra en el foment de la creativitat i el treball en grup.

Acte seguit, s'exposa l'exemple del taller d'*Scraphome* que es va portar a terme per part de quatre alumnes:

Picasso, Joan Miró, MACBA, MNAC, Museu de les ciències naturals de Barcelona-Parc del Fòrum, Museu del Disseny de Barcelona.

UAB

BIGDRAW
LA FESTA DEL DIBUIX: ESCOLETA + UAB

Innovació didàctica en les arts visuals
22/11/2018

Nom del taller: SCRAPHOME!

SCRAP HOME!

Components del grup

Breu explicació del taller

El nostre taller de *scraphome* es basa a utilitzar la tècnica del collage per construir la casa dels teus somnis. Els alumnes uneixen caixes de cartró per crear els diferents espais que volen que tingui la seva casa. Per tal que els infants li donin personalitat a la casa, nosaltres els hi proporcionem revistes de decoració, propaganda diversa, filferro, plastilina, etc. D'aquesta manera, els nens i nenes poden retallar allò que els agradi més per a decorar l'espai de la casa que han escollit i crear diferents objectes amb els materials reciclats. Un cop tots els alumnes han passat pel nostre taller, obtindrem diferents cases amb tots els espais que els infants hagin creat durant tot el procés.

Objectius del taller

1. Utilitzar la tècnica del collage per fer una creació artística.
2. Desenvolupar la imaginació i la creativitat dels alumnes a partir de material reciclat.
3. Conscienciar a l'alumnat de la reutilització de diferents materials per realitzar creacions artístiques.
4. Desenvolupar el treballar en equip.

Organització

Abans i durant el taller

Primerament, és important l'organització prèvia a l'activitat, en la qual hem de preparar el material, l'espai i l'organització o la tasca/paper de cada membre del grup.
Cada persona del grup ha d'intervenir segons les necessitats que sorgeixen al moment, encara que és important que cada membre del grup sigui responsable d'una tasca en concreta, com ara, tenir cura del material, ajudar a netejar, la gestió de l'aula, la interrelació amb els alumnes, etc. No obstant això, aquests rols són orientatius i flexibles, ja que ens adaptarem a les necessitats del moment.

Després del taller

Posteriorment al taller, cal reflexionar sobre allò que hem observat durant el procés.

Materials

- Revistes de decoració o propaganda
- Tisores
- Caixes de sabates
- Roba
- Plastilina
- Taps de suro
- Filferro
- Fil
- Cola
- Celo (per unir les caixes de cartró)

Ubicacions (indicar un parell o tres de preferències)

- Aula tancada

Font: Mar Morón, *professora de l'assignatura d'Innovació didàctica en les arts visuals (2018)*

Com ja s'ha comentat, aquest exemple mostra com les alumnes de l'assignatura d'*Innovació didàctica en les arts visuals* parteixen de la necessitat de conscienciar els infants de la importància del reciclatge, i què poden fer ells i elles per a aprofitar els materials que tenen a casa i aprendre, i com és treballar en equip.

Podem dir que l'assignatura s'engloba dins la metodologia DIY perquè fent referència al lema de "*Fes-ho tu mateix*"; veiem que els alumnes han fet per ells mateixos el disseny d'uns tallers que se'ls va proposar des de l'assignatura i que han desenvolupat a partir dels seus interessos i motivacions al respecte. A més, els tallers creats sorgeixen a partir de temàtiques actuals, com ara el reciclatge i la consciència de tenir cura del medi ambient i, per tant, de la resolució d'aquests.

D'altra banda, es provoca tant l'estimulació creativa, innovadora i manipulativa dels estudiants de l'assignatura com dels infants que porten a terme els tallers. I això es fa per a arribar a la creació i construcció de coneixement entre iguals. És aquí on es recupera

l'article de Rivera, Sancho i Sánchez (2017) esmentat amb anterioritat, en el que es comenta que el moviment és fruit de les arts, l'artesania i la tecnologia digital.

A més, tenint en compte la dinàmica que segueixen tots els tallers, es troba que el procés segueix les directrius del DIY, perquè hi ha un docent que guia l'aprenentatge dels alumnes però no pren el protagonisme, i uns estudiants que guien l'aprenentatge d'uns infants a través de metodologies dinàmiques i properes a la realitats dels nens i nenes de l'escoleta, arrel d'una iniciativa que s'origina a la ciutat de Barcelona.

En resum, com ja es comenta més a dalt, la intenció és que l'alumne sigui el centre de l'aprenentatge experimental, com també el creador dels propis materials. Per tant, veiem que tots els treballs tenen certa fonamentació teòrica i per objectiu, reforçar aprenentatges i coneixements que els infants ja tenen. Com bé diu Mestre (2016) en el seu treball: "El movimiento (...) pretende generalizar la manufactura de productos, basado en la fabricación, creación o reparación de cosas por uno mismo; de modo que promueve el ahorro, la formación y aprendizaje, sirve de entretenimiento y sobre todo el desarrollo de la creatividad personal" (p. 17).

4. CONCLUSIONS

Després d'aquesta anàlisi exhaustiva tant del que suposa el DIY com de la metodologia actual al grau de Mestre d'Educació Primària a Catalunya, a més dels dos projectes que fan servir aquesta metodologia *Do It Yourself*, s'arribaria a donar resposta als interrogants sorgits en l'apartat introductori de la lectura.

Per començar, es demostra amb aquests dos projectes que és factible implantar la metodologia DIY a les aules universitàries. Per fer-ho, cal la implicació del subjecte que aprèn, l'equip docent i les famílies, tal com ens mostra el *DIYLab*. Tot i que també es pot impulsar a través de petites iniciatives, com ara els tallers per al projecte *Big Draw. Barcelona Dibuixa*.

Acte seguit, pel que fa al paper de les tecnologies a aquest procés, s'ha vist que són un component molt útil per donar a conèixer els possibles projectes creats mitjançant la metodologia, ja que permeten exposar el contingut a la resta d'usuaris i que aquests aprenguin els uns dels altres (aprenentatge entre iguals o cooperatiu).

D'altra banda, els recursos com també s'ha pogut veure normalment no es posen a l'abast dels estudiants, sinó que són ells i elles els que busquen com arribar a construir el que s'ha demanat des del professor de l'assignatura. El professorat únicament dóna les directrius o pautes de la finalitat del projecte i deixa total llibertat al desenvolupament de la tasca.

En referència als aspectes més tècnics de la metodologia, els costos del DIY són mínims, per no dir inexistents, ja que s'aprofiten materials a l'abast de qui té la iniciativa de dur a terme el procés i normalment, s'intenten utilitzar materials reciclats. Però, és cert que en alguns casos, si s'utilitzen eines tecnològiques, el cost podria ser significatiu.

S'ha vist també que aquesta cultura no suposa una durada determinada, ja que el *DIYLab* ha mostrat una planificació de tres anys, mentre que la iniciativa dels tallers per al *Big Draw*. *Barcelona Dibuixa* tenen una temporització d'un semestre universitari, és a dir, el transcurs d'una assignatura.

I, finalment, pel que fa al paper dels docents, dir que tenen un rol més secundari, de guia del procés; és a dir, exposen la finalitat i unes certes pautes a seguir, però després deixen que l'alumne desenvolupi el projecte per ells sols i soles i el seu paper prendrà importància si l'alumnat necessita ajuda.

Per concloure aquest treball, s'arribaria a la conclusió general que la cultura DIY suposa sortir de la zona de confort de la persona, a la qual està acostumada a través de les metodologies, tasques i avaluacions pels que passa en el seu dia a dia. Davant aquest fet, i tal com s'ha comentat a la introducció de l'article, sorgeixen metodologies alternatives al tradicionalisme que pretenen donar resposta a aquesta necessitat de connexió amb l'actualitat social i tecnològica.

BIBLIOGRAFIA

Area, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *UNIÓN*, Nº 31, 9-20. Recuperat de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf

Barcelona Cultura (2018). *Big Draw*. *Barcelona Dibuja*. Recuperat de https://www.barcelona.cat/bigdraw/es/

DIYLab (2016). *DIYLab*. Recuperat de http://diylab.eu

Gallego Pérez, J.I.(2009). Do It Yourself, cultura y tecnología. *ICONO, 14*(13), 278-291.

La Guía (2010). *Aprendizaje memorístico*. Recuperat de https://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/aprendizaje-memoristico

Lavilla Cerdán, L.(2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Pedagogía Magna*, Nº 11, 311-319.

Mestre Ruvira, A. (2016). *La customización y el Do it yourself (Hazlo tu mismo). Oportunidades y modelos de negocio*. (treball fi de grau). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperat de http://dspace.umh.es/bitstream/11000/2895/1/TFG%20Mestre%20Ruvira%2C%20Ana.pdf

Moreno, F. (2017). *Metodologías innovadoras para el profesorado*. Recuperat de: http://www.innovandoeneducacion.es/metodologias-innovadoras-para-el-profesorado/

Morón, M. (2018). *Big Draw. Innovació didàctica en les arts visuals*. Universitat Autònoma de Barcelona. Document no publicat.

Oxford University Press (2019). *Spanish Oxford Living Dictionaries*. Recuperat de https://es.oxforddictionaries.com/definicion/memorismo

Realinfluencers (2018). *8 metodologías que todo profesor del siglo XXI debería conocer*. Recuperat de https://www.realinfluencers.es/2018/09/09/8-metodologias-profesor-siglo-xxi-deberia-conocer/

Rivera-Vargas, P., Sancho, J.M. i Sánchez, J.A.(2017). Los límites de la disrupción en el orden académico. La cultura DIY en la universidad. *Revista Páginas de Educación, 19* (2), 127-142.

Rivera-Vargas, P., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2019). La cultura DIY a la Universitat. De la proposta del professorat a l'experiència de l'alumnat. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *12*(1), 1-13.

Tangencial (2016). *DIY i DIWO*. [Missatge a un blog]. Recuperat de http://tangencial.es/blogtangencial/diy-y-diwo

Universitat Autònoma de Barcelona (2019). Grado en Educación Primària. Recuperat de https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/guias-docentes-1345467893062.html?param1=1229413437355

Universitat de Barcelona (2019). *Grau de Mestre d'Educació Primària*. Plans docents. Recuperat de https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-/ensenyament/detallEnsenyament/1071998/48

Universitat de Barcelona (2019). *Grau de Mestre d'Educació Primària. Pla d'estudis*. Recuperat de https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-/ensenyament/detallEnsenyament/1071998/7

Universitat de Girona (2019). *Grau en Mestre/a d'Educació Primària*. Recuperat de https://www.udg.edu/ca/estudia/Ofertaformativa/Graus/Fitxes/IDE/838/ID/3101G0309

Universitat Rovira i Virgili (2019). *Grau d'Educació Primària*. Recuperat de http://www.urv.cat/ca/estudis/graus/oferta/graudeducacioprimaria/

Universitat Rovira i Virgili (2019). *Guia docent 2018-2019. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia*. Recuperat de
https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1123&consulta=assignatures

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ERA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

MEANINGFUL LEARNING IN THE DIGITAL TECHNOLOGICAL AGE

Carla Blancafort[1], Judith González[2] y Ornela Sisti[3]

Resumen: La pedagogía es la ciencia enfocada en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la innovación, tanto a nivel metodológico como instrumental, para favorecer procesos que den lugar a aprendizajes realmente significativos y que respondan a las tendencias de la dinámica social actual. A lo largo de este escrito analizaremos cómo propiciar, desde una perspectiva pedagógica, escenarios y condiciones para generar aprendizajes útiles para vivir -y sobrevivir- en la Era Tecnológica. Para ello, en un primer punto establecemos nuestro marco teórico respecto al concepto de aprendizaje recuperando las grandes teorías de base constructivista y algunas de las aportaciones científico-teóricas actuales. Posteriormente, revisaremos algunas propuestas concretas que bajo nuestro criterio aportan un enfoque innovador para generar aprendizajes significativos, aprovechando de forma positiva el desarrollo tecnológico. Por último, presentamos nuestras conclusiones en torno a la concepción de la educación y el aprendizaje en la sociedad digital.
Palabras claves: Teorías del aprendizaje, constructivismo, E-learning, gamificación, educación permanente.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la pedagogía representa un espacio de pugna entre distintas ciencias que disputan su estatus de disciplina fundante del campo educativo. Esta situación complica y entorpece el entendimiento de la pedagogía, en un análisis que oscila entre la reivindicación de la misma como una disciplina autónoma y su comprensión como núcleo de intersección de otras ciencias. A pesar de esta disputa, es evidente que en todas las perspectivas se asume una misma finalidad. Es por ello por lo que podemos afirmar que la pedagogía engloba un conjunto de saberes que nos permiten conocer cómo guiar o conducir a un individuo, es decir, educarlo.

Este conjunto de saberes pretende dar respuesta a las necesidades de los individuos, de forma concreta o general, involucrando distintos aspectos que atañen desde lo más emocional y personal hasta las características del entorno en el que se encuentran. Por esta razón, si consideramos la característica postmoderna o líquida de la sociedad actual

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[3] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

(Bauman, 2013), no podemos plantear pedagogías que no analicen o consideren los entornos digitales que imperan en la llamada Era Digital. En consecuencia, nuestros esfuerzos por entender y aplicar conocimientos educativos, no sólo ha cambiado de entorno sino también de paradigma.
En el presente trabajo pretendemos establecer una perspectiva pedagógica que responda a las necesidades educativas actuales. Dada la diversidad de estas demandas -nuevas formas de comunicación, tecnificación de los procesos formativos, cambios en las funciones y roles de los docentes, nuevos métodos, recursos y entornos de enseñanza, enfoque competencial del aprendizaje, etc.- nos centraremos en la búsqueda y creación de condiciones que potencien y generen aprendizajes significativos en la Era Digital.

Con el fin de proponer un discurso aclarativo y ceñido al objetivo del capítulo, expondremos distintas perspectivas, desde distintas ciencias como la psicología o la didáctica, con tal de evidenciar cómo las tecnologías digitales pueden facilitar la creación conjunta de conocimiento y cuáles son los beneficios que supone el uso de recursos TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, pretendemos articular no sólo una respuesta teórica sino una justificación práctica del uso de las tecnologías digitales y sus beneficios en el desarrollo de una práctica educativa integral, permanente y significativa.

2. TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE BASE CONSTRUCTIVISTA

Muchas son las teorías de aprendizaje que a lo largo de la historia han intentado analizar y comprender los procesos de desarrollo cognoscitivo del ser humano y que han servido como fundamentos teóricos de diversos métodos de enseñanza. Desde nuestra perspectiva, la mejor manera de optimizar las experiencias de aprendizaje es reconociendo al ser humano como ser individual y social que se configura como tal a partir de la adquisición de conocimientos y fruto de la interacción con el entorno sociocultural. Compartimos, pues, un enfoque de aprendizaje constructivista respecto al que Carretero (1997) afirma:

Básicamente es la idea de que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una *construcción propia*; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. (p.24)

Algunas de las teorías que sustentan el constructivismo educativo provienen del campo de la psicología cognitiva[4]. El psicólogo suizo Jean Piaget utilizó los términos *asimilación* y *acomodación* para explicar cómo se produce el proceso de desarrollo cognitivo. Tal como explica Herrera Batista (2002), el proceso de asimilación es un proceso activo en el que

[4] La psicología cognitiva estudia los procesos y mecanismos mentales a partir de los cuales se construye el conocimiento.

los nuevos conocimientos se asocian a los esquemas mentales ya existentes. La acomodación sería el proceso de modificación de las estructuras cognitivas anteriores tras la incorporación de nuevos conocimientos que han sido procesados y asimilados, generando una reestructuración de los esquemas mentales preexistentes.

Para que el proceso resulte satisfactorio se ha de llegar a un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. Herrera Batista (2002) señala que "el equilibrio vendrá después de una reinterpretación de los hechos, la cual podrá ser generada de manera individual (auto-aprendizaje) o colectiva (aprendizaje guiado)" (p. 5). El proceso de equilibrio es determinante para el desarrollo cognitivo de los individuos y guarda una estrecha relación con el concepto de aprendizaje que, de acuerdo con el enfoque constructivista, podría definirse como un proceso de reajuste de las estructuras cognitivas de un individuo mediante la incorporación de conocimientos nuevos generados a partir del contacto con la cultura y la implicación en la dinámica social.

A lo largo de la década de los 60, el psicólogo ruso Lev Vygotsky desarrolló la psicología cultural para explicar cómo el desarrollo cognitivo individual depende de la relación con el medio social. Como explica Martín (2018), Vygotsky plantea la *Ley de la Doble Formación de los procesos psicológicos superiores* para definir el desarrollo cognitivo como un proceso de cambios a nivel psicológico (estructuras mentales internas) producidos por el contacto, la experimentación y las experiencias en el entorno social a partir de la construcción de conocimientos. En relación a esta idea, Lucci (2006) afirma que: "En esa perspectiva, el aprendizaje es contemplado como un proceso que antecede al desarrollo, ampliándolo y posibilitándolo. En otras palabras, los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen influencias mutuas, generando condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa" (p. 10).

Lo que Vygotsky plantea es que el proceso de desarrollo se produce en dos fases: primero a nivel social a partir de la interacción con el medio social, para luego producirse un proceso individual de internalización de nuevos conocimientos. Así pues, el proceso de desarrollo asociado al concepto de aprendizaje adquiere un carácter dinámico y el entorno en el que se produce la interacción juega un papel crucial al respecto.

David Paul Ausubel también desarrolló una teoría cognitiva de aprendizaje y acuñó el concepto de *aprendizaje significativo* para referirse a todos aquellos elementos y factores que influyen en el proceso de desarrollo. Para Ausubel, el aprendizaje de una persona depende de sus estructuras cognitivas previas: aprender de manera significativa implica una conexión entre los conocimientos anteriores - ya asimilados e interiorizados- y la nueva información que se ha de procesar e incorporar a los conocimientos previos. Al respecto, Rodríguez (2011) añade que, para que un proceso formativo devenga en un aprendizaje realmente significativo, se han de cumplir dos condiciones esenciales: por un lado, el alumno ha de mostrar una actitud de predisposición e interés por aprender y, por otro lado, el material didáctico ha de resultar atractivo. En palabras de Rodríguez (2011), esto último implica:

> Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva; y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta. (p. 32)

Desde la óptica educativa, esto sugiere que es necesario realizar una evaluación inicial del estudiantado para conocer el punto de partida que servirá como referencia para seleccionar las técnicas y estrategias de enseñanza que mejor se adecúen a las necesidades de los aprendices.

La teoría de Ausubel promueve un tipo de aprendizaje por descubrimiento que, según Olivera, Donoso y Orellana (2011) "se basa principalmente en el hecho de que el alumno vaya descubriendo nuevos conceptos, ideas y proposiciones y que también se interese en conocer más profundamente a sus pares" (p. 7). En este sentido, el elemento motivacional adquiere especial relevancia y se ha de contemplar como un componente fundamental en la planificación educativa. De igual modo, se han de crear entornos de aprendizaje que fomenten la autorregulación y la autonomía del estudiantado y que, al mismo tiempo, favorezcan un tipo de aprendizaje colaborativo.

En relación a esta idea, Rodríguez (2011) define el concepto de aprendizaje significativo como un *proceso crítico* que sólo es posible si aquello que el individuo incorpora a sus esquemas mentales previos tiene un sentido relevante para él, de acuerdo a sus intereses y motivaciones personales. Al respecto, Ledoux (1999) señaló que "parece desprenderse de la neurociencia actual que el cerebro emocional es el responsable de toda actividad creativa, de motivar la acción y de impulsarla" (citado en Bernal, 2011, p. 10). Considerando que *aprendizaje* y *emoción* son dos conceptos íntimamente relacionados, la necesidad de colocar al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje resulta evidente. Para ello, es necesario reconsiderar los métodos educativos tradicionales y utilizar recursos y estrategias que vayan en consonancia con las tendencias del aprendiz y que favorezcan un tipo de aprendizaje por inmersión.

Asimismo, las nuevas formas de comunicación e interacción han de ser atendidas e incorporadas en los procesos de enseñanza para que se ajusten a los requerimientos de la sociedad actual. Respecto al uso de ordenadores y recursos tecnológicos en contextos educativos, Herrera Batista (2002) afirma que:

> No se trata, sin embargo, de desechar toda experiencia anterior, sino de incorporar y enriquecer las fuentes y las teorías del aprendizaje de manera que permitan comprender mejor la naturaleza de este nuevo medio y las posibilidades que ofrece a través de la psicología cognoscitiva y las demás ciencias de la educación. (p. 6)

En relación a esto, la Teoría del Conectivismo de Siemens intenta explicar los procesos de aprendizaje en la Era Digital. Siemens (2004) asegura que "el conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje"(p. 7). El desarrollo tecnológico ha posibilitado la difusión de gran cantidad de información en entornos de aprendizaje virtuales que debe ser cuidadosamente seleccionada y analizada. En relación a la idea de *conectividad*, Selwyn (2014) advierte que para muchos profesionales el aprendizaje a través de la red pasa por las posibilidades de acceso a la mayor cantidad de información y señala que "Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como la capacidad de conectarse a nodos y fuentes de información especializada cuando y como se necesite" (p. 12). Selwyn es un claro detractor del determinismo tecnológico y nos insta a reflexionar sobre el sentido de la educación desde la premisa de que "el futuro de la educación podrá sin duda pasar por un uso cada vez mayor de internet, pero no estará determinado por él" (p. 25). En su opinión, las tecnologías pueden ser un buen recurso de enseñanza siempre que se conciban como un medio para promover flujos de comunicación y creación conjunta de conocimientos, como herramientas didácticas para potenciar un tipo de enseñanza activa y un aprendizaje basado en la experimentación, y no como un fin en sí mismas.

3. ENTORNOS E-LEARNING

Una vez expuesta la fundamentación y el desarrollo teórico sobre las distintas formas de describir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasaremos a enmarcar estas teorías en los entornos digitales actuales. Para ello no solo describiremos el entorno potencial y creciente actual, el E-learning, sino que también describiremos sus beneficios y fortalezas como apuesta para un entorno potencial de enseñanza-aprendizaje (Rivera-Vargas, Guitert-Catasus y Alonso-Cano, 2013).

De forma inicial pasaremos a definir el concepto protagónico de este apartado. De forma general podemos definir dicho concepto como cualquier uso de la tecnología durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2003). No obstante, la complicidad y desarrollo tanto del concepto como sus distintas aplicaciones en el ámbito educativo fuerzan una definición más compleja y diversificada.

La educación, tal y como hemos expuesto anteriormente, se ha visto sometida a diversos paradigmas que han revolucionado tanto la forma de entender dicho fenómeno como su finalidad. Actualmente, el nuevo reto al cual se enfrenta la educación reside en su convivencia con el creciente desarrollo de las TIC y su coexistencia con los "recursos tradicionales". En otras palabras, el paradigma del siglo XXI se centra en un modelo de formación donde se fomenta el aprendizaje en red y la creación de comunidades educativas simultáneas y accesibles en cualquier momento y lugar (Bosco, Miño, Rivera-Vargas y Alonso, 2016; Rivera P., Alonso C., y Sancho J., 2017).

Fruto de la necesidad de conocer y aplicar estrategias y recursos didácticos mediante las TIC y el uso de Internet, irrumpe el desarrollo de la modalidad educativa e-Learning y su incorporación como un medio para facilitar la educación a las necesidades y características de las sociedades actuales. En consecuencia, podemos afirmar que este cambio de paradigma educativo o evolución *formatea* la educación a distancia y fuerza a todo el ámbito educativo a la investigación y formulación de nuevas didácticas y teorías del aprendizaje (Rivera P., Alonso C., y Sancho J., 2017).

Por ello, el fenómeno e-Learning desciende de la globalización de la educación, los avances tecnológicos y del uso imperativo de Internet en las sociedades actuales para ofrecer una educación adaptada a las demandas educativas y formativas en un mundo cada vez más complejo e interconectado. Además, una de las características de esta modalidad educativa es que parte desde un enfoque constructivista y colaborativo. El principio constructivista representa, en el desarrollo de la modalidad e-Learning, no solo la accesibilidad a la información sino también una vía para facilitar la construcción de un conocimiento compartido. La creación de un aprendizaje significativo y comunitario es fruto del potencial comunicativo e interactivo que facilita el uso de herramientas digitales e Internet.

A pesar de que el concepto y uso del e-Learning se concibe como reciente y novedoso, podemos afirmar que esta modalidad educativa no implica el fin de la profesión docente. De esta manera, y aunque el uso de recursos digitales pueda estimular la eliminación de determinados segmentos de profesiones, la existencia de elementos digitales en el ámbito educativo no exime a los docentes de su responsabilidad pedagógica, puesto que la interacción y la condición humana no son sustituibles. Mediante el uso de las tecnologías digitales para la creación de entornos educativos, los docentes no solo tienen un papel relevante, sino que también llevan a cabo una función propiamente pedagógica que, más allá de instruir en contenidos, implica una formación en la autonomía y el aprendizaje propio y significativo de los estudiantes.

Con tal de llevar a cabo una descripción más valorativa sobre la modalidad e-Learning, a continuación, llevaremos a cabo una enumeración argumentativa de las posibles ventajas y desventajas propias del modelo y su aplicación. Para ello, de forma inicial cabe destacar el principio democratizado educativo que promueve.

Considerando que la accesibilidad al conocimiento y la información, gracias a Internet y las TIC, es una realidad al alcance de todos, esta modalidad representa un avance educativo por excelencia. El filósofo Jean-François Lyotard, quien en el año 1979 publicó *La condición postmoderna: informe sobre el saber,* remarcaba que las nuevas metas del poder ya no recaen en lo material ni en lo físico, sino en el conocimiento (Lyotard, 2006). Si nos centramos en el discurso del autor, la aparición de las nuevas tecnologías abre las puertas a un conocimiento más globalizado y accesible, aunque a su vez pueda estar más comercializado.

Además de esta característica, considerada subjetivamente esencial, Julio Cabero (2006) recoge un serie de ventajas del e-Learning, recogidas en su artículo *Bases pedagógicas del e-Learning*. Para este, las principales aportaciones que conlleva el modelo e-Learning son: facilita la disposición de un amplio volumen de información y la actualización de la misma, flexibiliza la información independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante, permite la deslocalización del conocimiento, facilita la autonomía del estudiante, propicia una formación personalizada y al momento, ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para ambas partes, favorece la planificación formativa basada en el uso de la diversidad multimedia además de la interactividad entre profesor-contenido-alumnos, permite el registro de la actividad realizada por los estudiantes en servidores y, finalmente, ahorra costes y desplazamientos.

Como podemos observar en el análisis del autor, las aportaciones del e-Learning no solo están estrechamente vinculadas con las teorías clásicas sobre el aprendizaje como el constructivismo o el aprendizaje significativo, sino que también promueve teorías modernas como el conectivismo, donde rige y predomina la interacción entre el conocimiento y las personas (Rivera-Vargas y Aránguiz –Salazar, 2011). Es por ello que podemos afirmar que dicha modalidad se presenta como una gran apertura innovadora educativa y, a su vez, como medio para garantizar un aprendizaje significativo, centrado en la persona y equitativo.

Con el fin de concluir este apartado, y siguiendo con el estudio del autor Julio Cabero, citaremos los principales inconvenientes del e-Learning seguidos de una reflexión final. Por ello, las principales desventajas son: una mayor planificación y, en consecuencia, una mayor inversión de tiempo por parte del profesor, requiere de unas mínimas competencias tecnológicas por ambas partes, excluye a los alumnos que no cumplan con unas habilidades mínimas en el trabajo autónomo, no garantiza una formación de calidad si los ratios entre profesor y alumno no son los adecuados y si no se previenen una actuación sobre las demás dificultades (Cabero, 2006).

En conclusión, el uso del e-Learning no implica la desaparición de la figura del profesorado, aunque el conocimiento no gravite en torno a él, pues que implica una mayor inversión de tiempo y esfuerzo para planificar e interactuar de forma adecuada con el alumnado. Por esta razón, el diseño y aplicación de esta modalidad educativa requiere tiempo de exploración y perfeccionamiento por parte de los profesionales de la educación, con el fin de potencializar al máximo la inserción de los medios digitales en los entornos educativos.

4. EL JUEGO: Game Based Learning

Entendemos el juego (en su significado más común y extendido) como "ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde" (Real

Academia Española, 2001). Podemos añadir a esta definición que el juego tiene una finalidad de entretenimiento, diversión y que jugando se suele desarrollar alguna destreza o habilidad. Por otra parte, la formación delimita el proceso de desarrollo afectivo, intelectual y moral que resulta de la adquisición de conocimientos (Spanish Oxford living Dictionaries, s/f). Entonces, ¿qué es el juego como herramienta de formación?

Según Murillo (2009), definimos el juego como herramienta de formación como una actividad que se realiza con una finalidad educativa, con un objetivo de desarrollo enfocado a la adquisición de conocimientos y mediante la ludicidad como instrumento.

A finales del siglo XVII, Fröbel (pedagogo alemán creador del Kindergarten) dio los primeros pasos hacia la idea del juego como base del aprendizaje desde la primera infancia. No sólo subrayó esta actividad, sino que la relacionó estrechamente con lo que en unos años se convertiría en el trabajo. De esta manera Fröbel estableció un paralelismo entre el juego y la práctica profesional que el/la niño/a llevaría a cabo (Adelman, 2000).

Hoy en día somos plenamente conscientes de la importancia de la dimensión lúdica dentro de las escuelas y la educación infantil y primaria, pero a partir de la secundaria y finalmente en la post-obligatoria, esta importancia decae hasta el punto de desaparecer (Panqueva, 1998). ¿Qué nos pasa por el camino? ¿De verdad pensamos que los adultos ya no queremos o necesitamos jugar?

Si tenemos en cuenta la definición de la UNESCO (Vargas, 2017) del aprendizaje a lo largo de la vida, entendemos este proceso como un aprendizaje no confinado a un periodo específico de la vida, sino "de la cuna a la tumba". Acogiéndonos a esta definición, si nunca acabamos con nuestro proceso de desarrollo, ¿por qué debemos modificar radicalmente los métodos de formación que utilizamos?

El juego es una herramienta ideal para practicar a base de ensayo-error situaciones cotidianas, por este motivo representa uno de los principales agentes socializadores y de transmisión cultural en nuestros primeros años de vida. Los/as niños/as juegan simbólicamente (a papás y mamás, al supermercado, a oficios…, en definitiva, a representar la realidad proyectando sus esquemas mentales en el contexto del juego) y los adultos aprendemos de la abstracción, la teoría y el pensamiento lógico, pero necesariamente también de la práctica (Panqueva, 1998). Hacia este último punto comenzamos a configurar lo que sería el mapa de áreas de formación de la persona adulta a nivel académico y/o profesional.

Se puede abarcar individualmente las tres dimensiones del saber (saber, saber hacer y saber ser) mediante herramientas mayormente tradicionales como clases magistrales, material teórico (bibliografía) y ejercicios prácticos, pero rigiéndonos por la dictadura de la eficiencia que impera en la sociedad actual y que tiende a economizar recursos (temporales o humanos) es lógico intentar encontrar un método que unifique las tres dimensiones y haga una propuesta sólida de aprendizaje combinado (Panqueva, 1998).

Esta propuesta también debe intentar ser entretenida, despertar el interés del educando y no suponer un proceso largo y tedioso o difícil de administrar a un gran grupo de personas, como sería el caso de un aula universitaria o una formación en una gran corporación (Cortizo et al., 2011).

En definitiva, el juego es una herramienta formativa completa y beneficiosa porque apela directamente al sentimiento e involucra de esta manera a sus participantes. A lo largo de los años hemos podido ver la evolución de la gamificación, que utiliza elementos como juegos de mesa convencionales y no tiene como imprescindible las plataformas digitales, junto con la evolución de la tecnología. Ahora hablamos de *Game Based Learning* (método que trabaja los contenidos de una formación a través de videojuegos) y de *serious games (*videojuegos con un trasfondo social, instructivo o político). Una ventaja que nos brinda el GBL (actualmente DGBL, digital game based learning) frente a los métodos tradicionales es la oportunidad de adaptar el ritmo de aprendizaje al usuario y potenciar la autogestión del conocimiento, además de la motivación que suponen los videojuegos a todas las edades.

5. CONCLUSIONES

La era digital ha abierto nuevos horizontes de posibilidades. Es, en sí misma, un entorno de enseñanza-aprendizaje que ha traído consigo recursos y metodologías que concuerdan con el perfil del estudiantado o "usuario" actual. Aprender donde y cuando sea, donde y cuando se quiera. La necesidad de inmediatez cuando se quiere saber algo: a esto nos empuja la modernidad líquida y a esto da respuesta el entorno digital. Pero, ¿esto es realmente educar(se)/estar educado?

Hemos transitado a una nueva era social y es cuestión de años para que no queden generaciones no-nativas digitales. La educación debe afrontar este cambio porque ya no existe la posibilidad de mantenerse ajeno. Incorporar el DGBL, potenciar el e-learning y crear programas educativos que contemplen ambos es un objetivo de la educación de esta primera mitad de siglo. Permitir que el sujeto trace su ruta y paute su propio avance pasa por facilitar que el aprendizaje se dé en el momento en que el sujeto quiera. No obstante, la figura del formador y su rol de guía y acompañante no debe en ningún caso suprimirse, sino más bien redefinirse y actualizarse.

La Era Virtual rompe las barreras físicas que delimitan el entorno educativo tradicional y debemos aprovecharlo. Pero en la línea de lo manifestado por Cobo y Rivera-Vargas (2018), no podemos perder de vista que, en un mundo cada vez más globalizado, existen desigualdades sociales, inequidad e iniquidad que sólo pueden combatirse con un enfoque educativo que (re)humanice al ser humano y que vaya más allá de infundir saberes tecnificados. Todo proceso formativo, desde la posición de aprendiz como desde la de instructor/docente/formador ha de guiarse por el sentido de la responsabilidad que,

como seres humanos, hemos de asumir en la construcción de una sociedad en la que primen valores de colaboración, justicia, igualdad, empatía, cuidado mutuo y proximidad.

Un aprendizaje realmente significativo es aquel que conecta el conocimiento, las destrezas y los valores éticos universales para superar la inercia de la dinámica mundial actual. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en un medio para reivindicar el derecho de todo ser humano a vivir una vida digna.

BIBLIOGRAFÍA

Adelman, C. (2000). Over two years, what did Froebel say to Pestalozzi?. *History of Education*, *29*(2), 103-114.

Álvarez, J. V. (2003). Uso de estándares e-Learning en espacios educativos. *Revista Fuentes*, Nº 5, 122-142. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32081

Bauman, S. (2013). *Vida líquida*. Barcelona, España: Planeta.

Bernal Guerrero, A. (2011). Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual. *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51330

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. *3*(1), 1-10. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970689

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Progreso. Consultado en https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo+y+educaci%C3%B3n&ots=9pEeejEzdH&sig=OCeuitdlKysYF4MmBdMmQwPOYqE#v=onepage&q=constructivismo%20y%20educaci%C3%B3n&f=false

Cobo Romaní, C., & Rivera Vargas, P. (2018). Enhancing social inclusion through innovative mobile learning in Uruguay. *Case study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning. Paris: UNESCO. Retrieved December*, *24*, 2018.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Recuperado de https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Herrera Batista, L. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, N° 35, 69-74. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/340/34003507/

Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10*(2), 1-11. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf

Lyotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Martín, B. (23 de febrero de 2018). La teoría del aprendizaje y el desarrollo de Lev Vygotski [Entrada en blog]. EIDLE: *Educación, Innovación, Desarrollo y Lengua Escrita*. [Blog]. Consultado en http://blog.uclm.es/beatrizmartin/?s=TEOR%C3%8DA+DEL+APRENDIZAJE

Murillo, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf

Olivera, E., Donoso, J. y Orellana, A. (2011). Tipos de aprendizaje en estudiantes de enseñanza media técnico profesional: un análisis desde la teoría de David Ausubel. *Orientación y Sociedad*, vol. 11, 1-37. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v11/v11a05.pdf

Panqueva, A. H. G. (1998). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. *Revista Informática Educativa–UNIANDES–LIDIE*, *11*(2), 169-192.

Real Academia Española. (2001). Juego. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en http://dle.rae.es/?id=MaS6XPk

Rivera-Vargas P., Alonso C., y Sancho J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia,. *Educación y Tecnología*, 1, 1-13. Recuperado de https://www.academia.edu/34311438/Desde_la_educaci%C3%B3n_a_distancia_al_e-Learning_emergencia_evoluci%C3%B3n_y_consolidaci%C3%B3n

Rivera-Vargas, P., Guitert, M, & Alonso, C. (2013). Elearning y la educación postmoderna: trayectorias y experiencias del estudiantado virtual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *6*(2), 324-342.

Rivera-Vargas, P., & Aránguiz, C (2011). La formación virtual y la construcción de ciudadanía en el marco de la sociedad de la información: análisis en sociedades periféricas latinoamericanas y sociedades desarrolladas. *Encuentros*, *9*(1), 119-128.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, *3*(1), 29- 50. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413

Selwyn, N. (2014). Internet y educación. En OpenMind - BBVA, C@mbio: *19 ensayos clave acerca de cómo internet está cambiando nuestras vidas* (pp. 190-213). Recuperado de https://www.bbvaopenmind.com/articulos/internet-y-educacion/

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf

Spanish Oxford living dictionaries (sin fecha). Formación. Consultado en https://es.oxforddictionaries.com/definicion/formacion

Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. En Unesco, *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027_spa

SEGUNDA SECCIÓN

EL USO DE RECURSOS Y TIC CON FINES EDUCATIVOS

EDUCAR EN L'ÚS DE LES EINES DIGITALS A LA EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

EDUCATE IN THE USE OF DIGITAL TOOLS IN SECONDARY SCHOOL

Laura Domènech[1], Alba Herrerias[2] y Guisela Paz[3]

Resum: Aquest article planteja la necessitat d'educar en un ús responsable de les eines digitals als estudiants de la ESO, ja que l'era digital ha evolucionat molt ràpidament, canviant la nostra manera de comunicar-nos, relacionar-nos, formar-nos, d'obtenir informació i sobretot ha evolucionat i canviat el nostre entorn educatiu. El context de l'era digital exigeix un coneixement de la influència real i de l'impacte que estan tenint les noves tecnologies en la vida dels adolescents, ja que són un col·lectiu més vulnerable. Els joves d'avui en dia han adoptat la digitalització de forma natural i, per tant, és important que puguin ser formats en la integració de les TIC i en el seu ús eficient i responsable mentre que, de la mateixa manera, s'introdueixin en les TIC i puguin fer-ne un anàlisi crític amb l'objectiu que l'alumnat pugui donar resposta a la societat del coneixement i de la informació.
Paraules claus: TIC, educación, competències digitals, multialfabetisme, comunicació.

1. INTRODUCCIÓ

Actualment, en la societat en la que vivim és fonamental estar molt atents a l'ús que fan els adolescents de les eines digitals, ja que com diu Candale (2017), es tracta d'un col·lectiu que és especialment vulnerable. Per tant, hi ha la necessitat d'investigar, analitzar i veure la incisió i la influència de les eines digitals en adolescents de la ESO, per tal de prendre consciència dels numerosos riscos que suposa un mal ús d'aquestes i en quina mesura pot estar afectant o no, positiva o negativament, als aspectes de la seva vida personal i social.

Pel fet de que aquest col·lectiu hagi crescut envoltat per les tecnologies i que sigui el sector de la població més actiu en el seu ús, no significa que l'ús que en fan sigui el més adequat. És per això, que en els centres educatius, han anat adaptant, en alguns casos, la seva metodologia per donar pas a l'ús de les TIC a l'aula. Tot i això, considerem molt rellevant que les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC) vagin més enllà del recolzament de la docència. Creiem doncs, que l'ús de les TIC a l'escola hauria d'anar acompanyat d'espais, durant tota l'etapa escolar, però sobretot en l'etapa de la ESO per tal que hi hagi una correcta utilització d'aquestes i que per altra banda, esdevingui una eina

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[3] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

útil per a entendre la societat del coneixement i de la informació, de forma crítica i conscient. Actuen com a transformadores de la societat i de les formes de vida. (Coll, 2008).

Un dels problemes actuals en aquesta societat de la informació és el de la fiabilitat dels continguts presents en la Xarxa, ja que avui en dia estem exposats a molta més informació i no tota procedeix d'una recerca intencionada i conscient. Per tant, això requereix d'una aptitud en el tractament de la informació que ha d'estar lligada a la competència digital per tal que els permeti realitzar un filtratge bàsic i així, siguin capaços de discriminar la verosimilitud i la qualitat de la informació a la que accedeixen, i d'aquesta manera fer una reflexió crítica d'aquesta. (Alfaro et al., 2015; Sancho, Hernández y Rivera-Vargas, 2016).

Tot això que ens està generant la tecnologia ens presenta una oportunitat per poder avançar no només en el nostre sistema educatiu, en el qual podem trobar millores per facilitar el rendiment dels alumnes; sinó també en el desenvolupament de la ciutadania a partir de la presa de consciència per tal que convisquin d'una forma més responsable, crítica, justa i cívica.

2. LA INCLUSIÓ DE LES TIC PER AL SEU ÚS EFICIENT: EDUCAR PER A LES TIC

2.1 La cultura digital

En l'actualitat educativa el debat sobre els avantatges i desavantatges de l'ús de recursos digitals dins l'aula és un debat que podem escoltar a qualsevol racó. És important formar als estudiants a fer una bona utilització de les TIC, ja que com diu Reig (2013)[4] els menors són poc competentes fent ús d'aquestes en l'àmbit de l'aprenentatge i requereixen d'un procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que no aprendran a fer-ho servir sols.

Segons un estudi publicat per Alfaro et al. (2015) realitzat als adolescents de la província de Valladolid expressa que un 89,3% utilitza internet per accedir a xarxes socials, seguit per un 79,5% que l'utilitza per escoltar música, un 70,7% per buscar informació per l'estudi i un 53,3% l'utilitza per mirar el correu electrònic. A partir d'aquí ja estaven per sota del 50% en aspectes com utilitzar el mòbil per l'ús personal, per mirar sèries i pel·lícules televisives, per jugar, entre d'altres. Copsant aquests resultats específics de la província de Valladolid podem comprovar que almenys és un 70% de la població accedeix a internet per un ús educatiu.

No obstant això, les TIC cada vegada van agafant més protagonisme dins de la societat a la qual vivim i per això considerem que saber les seves limitacions a l'hora de treballar dins l'aula és molt important pel seu bon funcionament. Aquestes poden beneficiar i a

[4]Rodríguez, A. (2013). Los jóvenes hacen un uso superficial de las nuevas tecnologías. Recuperado de: https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130104/54358806590/jovenes-tienen-uso-superficial-nuevas-tecnologias.html

l'hora també comporten inconvenients. Com comenten Sánchez, Crespo, Aguilar, Bueno y Valderrama (2015) internet ens posa a l'abast de tothom il·limitada informació i ens permet consultar i recopilar tot allò que volem, però per això cal ensenyar a saber trobar aquesta informació, seleccionar-la de forma crítica i fer un ús adequat d'aquesta, ja que molts cops és difícil confirmar la fiabilitat de la pàgina que s'està consultant o hi ha una falta de solvència en les fonts consultades.

Pensem com Fernández (2010) en el seu article *"Las TIC en el ámbito educativo"* quan diem que hem de fer d'aquests persones competents, no només saber accedir a la informació sinó, saber que és allò que es busca i es troba, tot sabent seleccionar, criticar, rebutjar la informació innecessària i utilitzar adequadament aquella informació a la que es té accés. Es podria dir que les TIC fan de complement per a l'educació tradicional i al mateix temps es creen noves oportunitats d'aprenentatge.

2.2 Les noves alfabetitzacions a l'escola

Al llarg d'aquests últims anys, tal i com apunta Ureña (2016), la perspectiva més estudiada i analitzada pels autors és sens dubte la faceta instrumental de les TIC, és a dir, el seu impacte com a eina de recolzament en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot i que la majoria de bibliografia existent sobre les TIC i l'educació, es centra amb la utilització d'aquesta com a recolzament de la docència, Ureña ressalta que les iniciatives en matèria de política educativa portades a terme a Europa als anys 90 tenien entre els seus objectius principals educar per a les TIC, entenent això com a l'adquisició per part de l'alumnat d'estratègies per l'ús eficient d'aquestes.

En la mateixa línia, Gutiérrez y Tyner (2012) afirmen que l'ús dels mitjans i les TIC com a recursos didàctics, com a eina per a afavorir l'ensenyament dels continguts curriculars, i gairebé sempre en mans del docents, sol ser el primer pas d'integració d'aquest mitjà en el desenvolupament curricular dels centres educatius. L'escola com a servei ha de garantir la preparació de futures generacions i per aquest motiu s'ha d'integrar tota aquesta nova cultura que ens rodeja com l'alfabetització digital.

Però, d'aquesta discussió apareix la dicotomia segons Gutiérrez et al. (Citat per UNESCO, 2008) d'educar «en» els mitjans o educar «sobre» els mitjans, i és a partir d'aquí quan sorgeix el nou concepte d'alfabetització. Alfabetitzacions centrades tant en l'adquisició de competències de producció i anàlisis del llenguatge audiovisual, en el domini de l'ús dels recursos i el llenguatge informàtic, o en el desenvolupament d'habilitats de cerca, selecció i reconstrucció de la informació.

Taula 1. Les noves alfabetitzacions

Alfabetització audiovisual	Es desenvolupa amb la finalitat de formar a l'alumnat com a subjecte amb capacitat per analitzar i produir textos audiovisuals, així com per a preparar-lo per al consum crític dels productes dels mitjans de masses.
Alfabetització digital	El propòsit d'aquesta és desenvolupar en els subjectes les habilitats per a l'ús correcte de la informàtica en les seves diferents variants: ordinadors personals, internet, etc.
Alfabetització informacional	Es pretén desenvolupar les competències i habilitats per a saber buscar informació en funció d'un propòsit donat, localitzar-la, seleccionar-la, analitzar-la i reconstruir-la.
Multialfabetisme	Defensa que una societat multimodal ha de preparar l'alumnat davant els diferents mitjans i llenguatges de la cultura del temps actual amb un plantejament integral dels diferents alfabetismes.

Font: recuperat de Area, Gros y Marzal, 2008.

Area y Marzal (2008) reiteren i fiquen de manifest la importància del concepte de multialfabetització en el context educatiu. Aquest concepte, segons els autors, requereix del desenvolupament de quatre àmbits o dimensions formatives imprescindibles:

- *Dimensió instrumental*. Relativa al domini tècnic de cada tecnologia. Això implicaria formar en eines digitals, mitjans audiovisuals i digitals, entre d'altres.
- *Dimensió cognitiva*. Relativa a l'adquisició dels coneixements i habilitats específiques que permetin buscar, seleccionar, analitzar i comprendre informació a la qual s'hi accedeix a part de les noves tecnologies.
- *Dimensió comunicativa*. Relativa al desenvolupament d'un conjunt d'habilitats relacionades amb la creació de textos de naturalesa diversa, i també la capacitat de poder establir comunicacions fluides amb altres subjectes a través de les TIC.
- *Dimensió axiològica*. Adquirir i desenvolupar valors ètics, respectuosos i crítics cap a la tecnologia i la interacció social amb els altres mitjançant les eines digitals.

Tenint en compte la importància d'aquesta alfabetització i multialfabetització en l'actualitat, tots els alumnes necessiten de formació respecte les TIC. Com assenyala Ureña (2016): "Podria pensar-se que donat que tots els alumnes poden ser considerats

actualment nadius digitals, la problemàtica relativa al foment de l'adquisició de les aptituds per a l'ús tecnològic resulta una mica supèrflua. Per això no faria més que perpetrà o fomentar la denominada bretxa digital. No tots els alumnes conviuen sota unes circumstàncies que els permeti desenvolupar aquest tipus d'aptituds d'una forma adequada, d'aquí a que el sistema educatiu hagi de ficar especial atenció en el desenvolupament d'aquestes. Un dels objectius de tot sistema educatiu és precisament el d'assegurar que tot l'alumnat - especialment al finalitzar l'educació obligatòria - estigui en possessió de les habilitats suficients i necessàries per a desenvolupar-se de manera òptima en la societat (p.215)".

2.3. La legislació vigent en educació

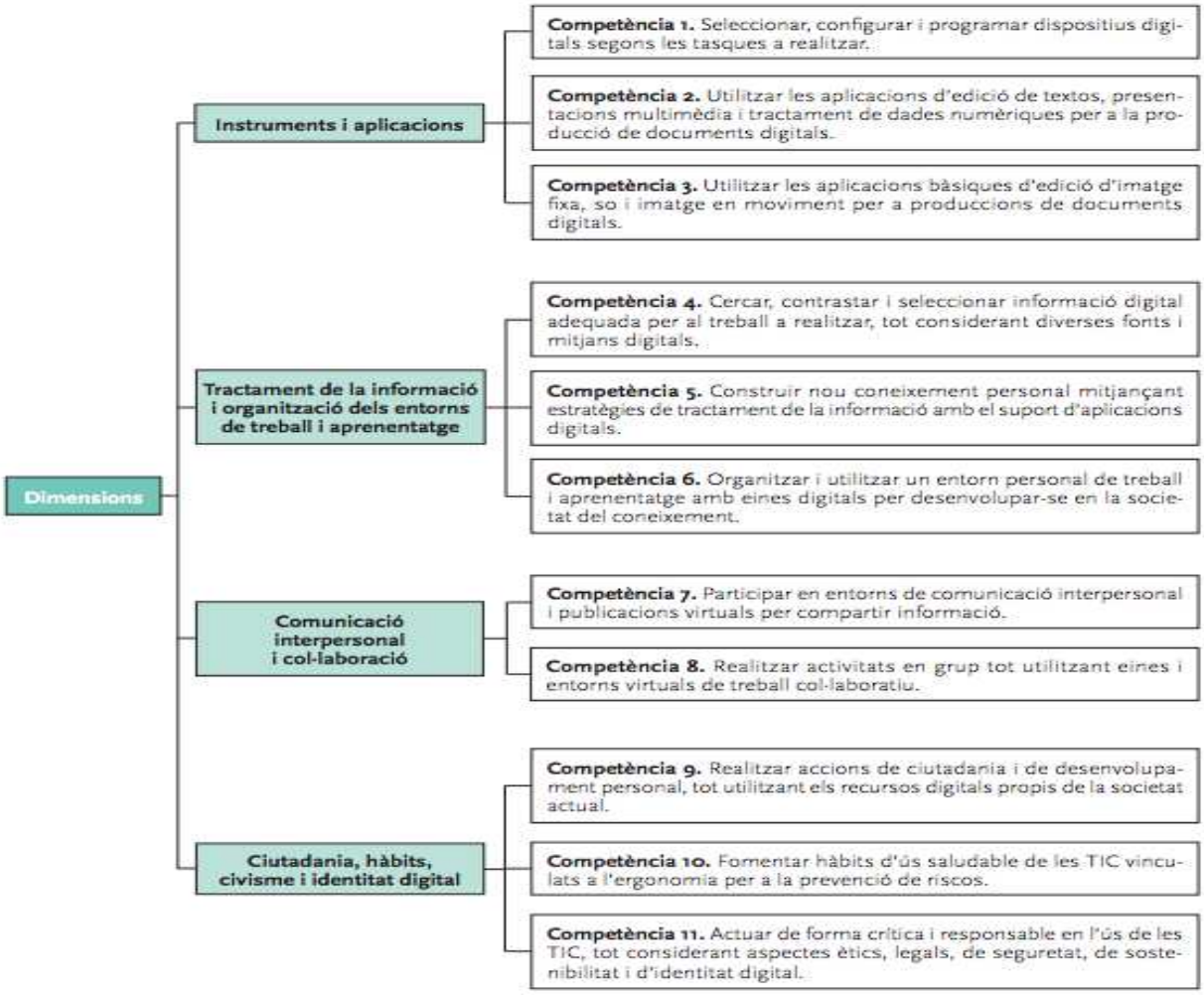
La incorporació de les competències TIC dins del marc ensenyament - aprenentatge en el nostre sistema educatiu es va donar al 2009 en la Llei d'educació de Catalunya. Pel que fa a la legislació vigent respecte la temàtica tractada al llarg d'aquest article Llorente (2015) explicita que en quan a la LOMCE respecte a lo relacionat amb la competència digital i al tractament de la informació afegeix i modifica alguns aspecte respecte a la LOE. La LOMCE actualitza per exemple, la terminologia de competència digital i del tractament de la informació, és aquella que implica l'ús creatiu, crític i segur de les tecnologies per tal d'aconseguir els objectius relacions amb l'aprenentatge, la participació en la societat, l'ús del temps lliure, etc. Ureña (2016) també cita el Real Decreto 1513/2006 de 7 de desembre, que tenia com a objectiu potenciar l'aptitud per al «Tractament de la informació i competència digital». Aquesta competència tecnològica i informacional pretén desenvolupar en dos sentits:

- El primer fa referència a la capacitat de l'ús adequat de les tecnologies, assegurant que tots els alumnes adquireixin les habilitats tecnològiques necessàries per l'ús efectiu de les mateixes.
- El segon fa referència a l'aptitud informacional. Per tant el conjunt d'habilitats orientades a la gestió i la generació de la informació.

Més concretament a Catalunya i específicament a l'Etapa d'Educació Secundària trobem les competències bàsiques en l'àmbit digital dissenyades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya[5]. Aquestes competències bàsiques són les següents (Veure Gràfic 1). Les onze competències estan dividides en quatre dimensions: la dimensió instrumental i d'aplicacions, la de tractament de la informació, la de comunicació interpersonal i col·laboració i finalment la dimensió de ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital. Aquestes competències han de ser assolides per cada centre mitjançant qualsevol de les assignatures del Currículum.

[5] de Catalunya, G. (2015). Competències bàsiques de l'àmbit digital. Educació Secundària Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf

Gràfic 1. Les competències bàsiques en l'àmbit digital (ESO)


Dimensions
Instruments i aplicacions
Competència 1. Seleccionar, configurar i programar dispositius digitals segons les tasques a realitzar.
Competència 2. Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals.
Competència 3. Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals.
Tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge
Competència 4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals.
Competència 5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.
Competència 6. Organitzar i utilitzar un entorn personal de treball i aprenentatge amb eines digitals per desenvolupar-se en la societat del coneixement.
Comunicació interpersonal i col·laboració
Competència 7. Participar en entorns de comunicació interpersonal i publicacions virtuals per compartir informació.
Competència 8. Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.
Ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital
Competència 9. Realitzar accions de ciutadania i de desenvolupament personal, tot utilitzant els recursos digitals propis de la societat actual.
Competència 10. Fomentar hàbits d'ús saludable de les TIC vinculats a l'ergonomia per a la prevenció de riscos.
Competència 11. Actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.

Font 2: recuperat de Competències bàsiques de l'àmbit digital de la Generalitat de Catalunya, 2015.

2.3 Justificació pedagògica de l'ús de les eines digitals a l'ESO

Per altra banda, també cal prendre consciència que l'ús del professorat de les les TIC a l'aula i de l'utilització d'aquestes en les tasques escolars pot esdevenir un reflex i un mirall per al mateix alumnat. És per això, que cal fer una pràctica conscient i acurada de les TIC a l'aula. L'utilització de les TIC a l'aula permet a l'alumne desenvolupar competències en el processament i maneig de l'informació.

Diversos estudis sobre les pràctiques d'ús de les eines digitals en els centres com el d'Area y Coll (2008) arriben a la conclusió que tot i hi haver un increment en la disponibilitat de recursos tecnològics en les escoles (ordinadors, pissarres i projectors digitals, etc.), la pràctica pedagògica dels docents en les aules no ha suposat necessàriament una alteració substantiva del model d'ensenyament tradicional.

A dia d'avui, segons Barba y Capella (2011), és necessari un canvi metodològic i una actitud oberta no només a la descoberta de les TIC sinó també a la descoberta de les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC) per tal d'aprofitar tot el que aquestes eines poden oferir. Donat que, aquestes eines per si soles no imposen una altra manera de treballar i, aprendre amb tecnologia hauria de ser alguna cosa més que aprendre el mateix i de la mateixa manera. L'ús de les TIC a l'aula posa en pràctica una metodologia activa i innovadora que pot arribar a motivar a l'alumnat en les diferents matèries i àrees escolars. En aquesta línia, el que és veritablement essencial de l'utilització correcta de les eines digitals és la justificació pedagògica, que la fonamentem en els següents objectius:

- Permetre l'accés, l'organització, la creació i la difusió de continguts.
- Fomentar l'utilització de diverses fonts per buscar informació en Internet.
- Facilitar el procés d'ensenyament i aprenentatge autònom.
- Permetre aprofitar, actualitzar i construir coneixements, ja que per utilitzar les eines digitals no és un requeriment saber-ho tot, sinó allò necessari per poder accedir al coneixement (o contingut, informació, etc.) requerit.
- Millorar la comunicació entre iguals i amb el professorat, així com també facilitar el feed-back a través de diferents canals de comunicació audiovisuals.
- Facilitar la intercomunicació i l'interacció amb altres centres i altres membres de la comunitat educativa a través de videoconferències i, d'aquesta manera, compartir coneixements i experiències que ajudin a construir un coneixement molt més cooperatiu.
- Propiciar una motivació de l'alumnat per l'aprenentatge despertant l'atenció i l'interès.
- Oferir un espai per compartir i difondre experiències per tal d'afavorir l'aprenentatge reflexiu i col·laboratiu.

3. CONCLUSIONS

En conclusió, els adolescents en la nostra societat han agafat amb força normalitat la presència de les tecnologies en el seu dia a dia, han tingut i segueixen tenint repercussió tant en la societat com en l'àmbit educatiu. Tenint en compte que l'ús de les TIC ha anat proliferant en la nostra societat i aquest augment tant significatiu no s'ha pogut obviar als centres educatius ni tampoc al currículum de tots els nivells educatius, cal educar des dels centres educatius en aquest fenomen. Perquè el món ha progressat i ara necessitem que l'àmbit educatiu també ho faci, precisem de persones que pensin de forma responsable, creativa, innovadora i crítica, perquè els estudiants són el futur. Canals de comunicació habituals dels adolescents ofereixen noves possibilitats didàctiques i d'aprenentatge que permeten compartir i intercanviar informació amb altres xarxes comunicatives per tal de nodrir-nos de coneixement.

Educar o no amb TIC a l'aula és una qüestió opcional i que depèn en última instància de la decisió del propi docent i també de la idoneïtat del seu ús en el seu context de treball.

Però, el que si és un factor necessari i primordial és que es dugui a terme des de les aules un procés d'ensenyament-aprenentatge, per tal que que l'alumnat adquireixi competències necessàries per al correcte desenvolupament en la societat de la informació i del coneixement. L'ús d'aquestes proporciona tant a l'educador com a l'alumne una eina tecnològica útil del propi aprenentatge. D'aquesta manera cal que també adquireixi una cultura tecnològica i crítica en quant a l'ús i implementació de les tecnologies, tot fent un ús eficient de les TIC. Perquè són les que estan transformant la nostra societat, una societat que és una societat cada vegada més tecnològica, en la qual es requereix la contextualització de l'educació per tal que es produeixi un canvi vertader. Les TIC ens han portat una revolució en la pedagogia, ja que ens ha obert nous camins d'aprenentatge.

És per això, que cal oferir una educació de qualitat per a tot l'alumnat, tot i la concepció de que l'alumnat actual és nadiu digital, ja que cal reduir la bretxa digital tot donant i garantint a tot l'alumnat d'habilitats suficients per al desenvolupament de manera òptima en la societat actual.

BIBLIOGRAFIA

Alfaro González, M., Vázquez Fernández, M. E., Fierro Urturi, A., Herrero Bregón, B., Muñoz Moreno, M. F., Rodríguez Molinero, L. y la Salud, G. D. E. P. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, *73*(6), e126-e135.

Area, M., Gros, B., y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y TIC*. Síntesis: Madrid.

Area, M. (2008) La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, N° 64, 5-17.

Barba, C. y Capella, S. (2011). Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 395-398.

Candale, C. V. (2017). Las características de las redes sociales y las posibilidades de expresión abiertas por ellas. La comunicación de los jóvenes españoles en Facebook, Twitter e Instagram. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, N° 8, 201-218.

Coll , C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, N° 72, 17-40.

Fernández, I. (2010). Las TICS en el ámbito educativo. Educrea. Recuperat de https://educrea.cl/las-tics-en-el-ambito-educativo/

Generalitat de Catalunya (2015). Competències bàsiques de l'àmbit digital. Educació Secundària. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col·leccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, N° 38, 31–39.

Llorente, H. J. G. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de investigación*, *12*(2), 225-241.

Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F., Aleixandre, R. y Valderrama, J. (2015). Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Guía para padres Ayudándoles a evitar riesgos*. Recuperat de http://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf

Sancho, J.M., Hernández-Hernández, F., y Rivera-Vargas, P. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *15*(2), 25-37.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/%20pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Urueña López, S. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica. *Teoría de la educación, 28*(1*), 209-223.*

EL USO DE WIKIPEDIA EN ENTORNOS EDUCATIVOS COMO MÉTODO PEDAGÓGICO

THE USE OF WIKIPEDIA IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AS A PEDAGOGICAL METHOD

Saray De Blas[1] y Míriam Zamora[2]

Resumen: En la actualidad podemos encontrar en la red una serie de servicios y recursos que nos ofrecen una gran oportunidad para el aprendizaje, aunque generalmente son minusvalorados frente a los tipos tradicionales de fuentes de conocimiento. Wikipedia, en tanto herramienta para la obtención de información, se encuentra dentro de dichos recursos. En el presente artículo se mostrará que dicha herramienta puede ser utilizada en el ámbito educativo como alternativa innovadora para el desarrollo de habilidades de investigación, de redacción y de trabajo colaborativo, entre otras. El objetivo de este artículo es ayudar a derribar los estereotipos en torno a Wikipedia como fuente no confiable de conocimiento, atenuando las resistencias que muchos docentes poseen sobre su legitimidad. En efecto, esta plataforma puede ser enfocada desde un uso pedagógico ofreciendo un medio de acompañamiento tanto para docentes como para estudiantes en el contexto del aprendizaje en entornos virtuales.
Palabras clave: Wikipedia, recurso pedagógico, educación, innovación y aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

La plataforma Wikipedia como recurso educativo puede llegar a ser una herramienta muy útil y práctica para trabajar diversas áreas y contenidos en el ámbito educativo. ¿Es útil aplicarlo como complemento dentro de las aulas ofreciendo un recurso educativo? Actualmente en las aulas está muy presente el funcionamiento por proyectos que implica la búsqueda de información a través de la red. Por lo tanto, Wikipedia ofrece una herramienta global en la que permite la obtención de información sobre algún tema específico en el que propone la integración de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las actuales generaciones han nacido con las nuevas tecnologías incorporadas en su vida cotidiana. En este contexto, ¿Wikipedia es un recurso que se debe utilizar en las aulas como método para la enseñanza?¿Cuál es su valor educativo?. Como punto de partida, debemos señalar que, a nuestro juicio, hay que romper con la rutina y el currículum que están establecidos hoy en día en las aulas. Y para ello debemos adaptarnos a las nuevas generaciones, aplicar las nuevas tecnologías e ir más allá. Buscar nuevos recursos o innovar en aquellos que están presentes en nuestro día a día pero de los cuales no somos

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

conscientes, desaprovechando sus potencialidades. Dentro de tales recursos presentes se encuentra Wikipedia. Esta plataforma, debidamente trabajada, representa una apuesta para el desarrollo de una educación que asume las condiciones de la sociedad actual y que se apropia del mundo digital desde una mirada propiamente pedagógica.

2. WIKIPEDIA COMO RECURSO EDUCATIVO

Hoy en día podemos encontrar en la Red una gran cantidad de servicios y recursos que tenemos a mano, de los cuales oímos hablar pero que, en muchos casos, no sabemos ni qué son ni qué posibilidades educativas nos ofrecen. Un aspecto muy importante que debemos tener en cuenta es que estas herramientas están al alcance de nuestra mano, son fáciles de acceder y que para utilizarlas no es necesario disponer de grandes conocimientos informáticos, ya que presentan un sistema muy sencillo de manejar.

Si hacemos un recorrido por su historia Wikipedia es una enciclopedia libre, políglota, editada de manera colaborativa. Es administrada por la Fundación Wikimedia, una organización sin ánimo de lucro cuya financiación está basada en donaciones. Sus más de 48 millones de artículos en 300 idiomas han sido redactados en conjunto por voluntarios de todo el mundo, lo que suma más de 2000 millones de ediciones, y permite que cualquier persona pueda sumarse al proyecto para editarlos, salvo que la página se encuentre protegida contra vandalismos para evitar problemas y/o trifulcas. Fue creada el 15 de enero de 2001 por Jimmy Wales y Larry Sanger, es la mayor y más popular obra de consulta en Internet. Desde su fundación, Wikipedia ha ganado en popularidad se encuentra entre los 10 sitios web más populares del mundo.

Uno de los principales objetivos de la educación según Richland, Holyoak y Sigler (2004) es promover la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a diferentes situaciones. Esta capacidad es fundamental para el aprendizaje de conceptos abstractos en el marco del razonamiento analógico. Por lo tanto, la plataforma ofrece una gran variedad de recursos y conocimientos fundamentales que pueden ser utilizados en las aulas como metodología innovadora para proporcionar a los alumnos nuevas habilidades y nuevos conocimientos. Wikipedia proporciona a los alumnos procesos de construcción y razonamiento de sus conocimientos para poder mejorarlos, además ofrece habilidades de búsqueda, comprensión del contenido, aprender a citar y saber realizar una selección de la información. Aunque Wikipedia es una fuente inicial de información ampliamente utilizada por los estudiantes de cualquier nivel académico, como dice Lladós et al. (2013) es difícil encontrar cursos de enseñanza superior en los que Wikipedia tiene un papel central en el proceso de aprendizaje.

Lot (2005) ha elaborado una lista de usos típicos de wikis en educación, de los cuales podemos destacar aquellos que fomentan y promocionan nuevos conceptos de innovación en las aulas a partir del uso de la plataforma de Wikipedia:

- Espacio de comunicación de la clase: Puede servir como espacio de comunicación, ya que se trata de una herramienta de comunicación integrada. Esto pues se basa en la libertad para poder editar sus contenidos. Por lo tanto en el aula puede establecerse un espacio de comunicación entre el alumnado para debatir temas de relevancia para las asignaturas.
- Espacio de colaboración de la clase: puede utilizarse para enfocar un tema determinado que proporcione interés en el grupo y, al mismo tiempo, esté relacionado con el contenido de la asignatura, creando un ambiente propicio de investigación entre los estudiantes.
- Espacio para realizar y presentar tareas (portafolios electrónico): todas aquellas tareas o investigaciones que crean los estudiantes pueden colgarse en un wiki para ser revisado por los profesores y/o los propios compañeros. Esto puede servir como soporte a formas de evaluación por portafolios u otro similar.
- Archivo de textos en proceso de elaboración: Debido a su facilidad y flexibilidad en torno a la edición de contenidos y/o la creación de nuevas entradas, la plataforma puede estimular el aprendizaje de la escritura y la expresión escrita. Además poder colaborar en textos que se están creando y formar parte de la comunidad de creación de Wikipedia.
- Manual de la clase/Autoría colaborativa: Otro tipo de actividad en la que se puede aplicar Wikipedia en el aula, es la de colaborar en la creación de textos propios a partir de la gran variedad de materiales presentes en la plataformas. Estos podrían incluso sustituir a los libros de texto. Así, los propios alumnos podrían crear sus libros de textos de manera colaborativa y recogiendo los aprendizajes de la asignatura.
- Espacios para los proyectos en grupo: Finalmente, puede ser una herramienta ideal para poder mostrar o publicar proyectos de trabajos que se han llevado a cabo a lo largo de la asignatura por los propios estudiantes. Porque algo bastante interesante que muestra esta plataforma es que se pueden crear enlaces cruzados de los diferentes proyectos que se llevan a cabo por diferentes grupos de la misma clase. Con esta iniciativa se fomenta el análisis y la aplicación de los proyectos por grupos.

De esta manera, Wikipedia es un recurso innovador para introducirlo en las aulas. Por lo tanto, debemos involucrar a los alumnos en la redacción de artículos, para mostrarles que Wikipedia es un espacio colaborativo con información citada. También les ayuda a mejorar en sus redacciones e implicarse en la investigación de nuevos contenidos. Al respecto, Crovitz, D y Smoot, S. (2009) sugieren elegir temas de una lista de artículos de Wikipedia que se relacionen con la asignatura para que los alumnos puedan escribir sus propias entradas en el sitio y participen activamente en discusiones online con los editores. De esta manera, y como señala López Niño (2017)

Las características de un sitio wiki proporcionan un gran potencial para el trabajo colaborativo en el aula y esto va a permitir crear páginas de contenidos editables por múltiples usuarios de forma colaborativa; contenidos que complementan el aprendizaje de los estudiantes y que principalmente son textos, aunque también es posible enlazar a páginas externas, insertar audios, vídeos o presentaciones (López Niño, 2017).
En relación al uso por parte de los docentes, Wikipedia puede ser utilizada para la exposición de contenidos, anuncios y/o presentación de actividades. Por lo tanto, es una herramienta que facilita a los alumnos añadir, editar y organizar información de manera autónoma, haciendo de esta manera que sean los propios partícipes de su aprendizje. Además de proporcionar una actividad de forma individual, también dispone de sitios wikis donde se puede trabajar mediante proyectos colaborativos.

En el artículo publicado por Vila Rosas, J (2008) en el *Especial Nuevas Tecnología y Sociedad de Comunicación y Pedagogía,* se señala que en el nivel educativo podemos distinguir tres modalidades wikis. Cada docente debe elegir cuál es la tipología que se adecúe mejor a la situación y características de su grupo clase.

- Wiki del profesor. Espacio Web en el que el docente sube diferentes informaciones y materiales de apoyo para ser consultados por su alumnado.
- Wiki del grupo de clase. Entorno cuyo contenido puede ser editado tanto por el docente como por sus alumnos.
- Wiki de cada estudiante. En una misma clase cada estudiante dispone de su propio wiki que sólo puede ser visto y editado por él y por su profesor.

El uso de wikis como escritura colaborativa es una de sus principales aplicaciones educativas, ya que motiva la realización de investigaciones, resúmenes y diferentes tipologías de texto según su punto de vista y permite compartir esta actividad con el resto de compañeros.

Con estas aportaciones podemos observar que la plataforma Wikipedia aporta muchos más que información, potencialidades ignoradas por muchos docentes y centros educativos. Por lo tanto, pretendemos romper el mito de que Wikipedia es una plataforma desconfiable, cuestionando su fiabilidad por el contenido que ofrece. Por el contrario, esta es una enciclopedia de educación abierta donde puede colaborar cualquier persona y que brinda múltiples posibilidades pedagógicas para el aprendizaje. Tal como afirma Luisina Ferrante en una entrevista sobre Wikipedia en la educación[3] "es muy diferente consultar Wikipedia y leer Wikipedia como alguien que busca una información, a consultar Wikipedia para luego agregar información en ella y eso es una experiencia per se pedagógica, muy interesante, que se puede realizar no solo en el ámbito de las escuelas, sino incluso también en espacios de investigación y universitarios porque requiere una lectura crítica" (Vadillo, 2018: p. 8).

[3] Recuperada de http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/65885/57828

Junto a lo señalado, debemos explicitar igualmente que toda la información publicada en la enciclopedia debe estar explícitamente citada de la fuente en la cual se extrae, de ese modo la información se convierte en fiable y de calidad. Toda aquella información que no es citada es eliminada o, en su defecto, no es aceptada inmediatamente, porque deben pasar unos controles antes de su completa publicación. En efecto, detrás de esta comunidad existe un grupo de voluntarios que trabajan para poder combatir y eliminar aquellos errores que se introducen en Wikipedia y son corregidos en el menor tiempo posible. Este trabajo permite la progresiva validación de la información expuesta en esta plataforma. En definitiva, Wikipedia puede ser un recurso innovador para romper con las metodologías tradicionales y hacer uso de las nuevas tecnologías de la información, generando un uso al servicio de los procesos de aprendizaje del estudiantado.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha ido demostrando que Wikipedia puede ser utilizada de otras maneras, es decir, no se trata únicamente de una página web de consulta de información sobre un tema en específico, sino que también se puede romper con esa barrera e ir más allá. Podemos hacer uso de esta plataforma como un recurso educativo que proporciona herramientas valiosas para el proceso formativo. Por lo tanto, respondiendo a la pregunta planteada en la introducción, afirmamos que esta plataforma es útil dentro de las aulas como recurso educativo, ya que ofrece oportunidades múltiples para el aprendizaje en un entorno virtual.

Según Sánchez y Pérez (2015) y Rivera-Vargas y Cobo (2018) la existencia de múltiples beneficios educativos asociados al uso de las herramientas 2.0 en los procesos de aprendizaje, no solo por la mejora y profundización de muchas competencias específicas y generales, relevantes en la mayor parte de estudios universitarios, sino también por la introducción de nuevos roles en el aula y por una mejora de la transferencia del conocimiento. En el caso de la Wikipedia, podemos destacar que fomenta varias habilidades de interacción y comunicación, desarrolla competencias de escritura y comprensión, potencia la capacidad de análisis o la evaluación crítica de los contenidos y aumenta la motivación de los estudiantes.

Al respecto, Aibar et al. (2016) señalan la utilidad de Wikipedia en el ámbito universitario, pues permite seleccionar artículos que sean de calidad, sirve como herramienta para explorar un tópico y su literatura primaria relacionada, además de permitir prácticas de edición de su contenido, creando entradas o mejorando las existentes tras su análisis, todo lo cual fortalece habilidades de documentación, nueva elaboración, edición y comunicación de información. Habilidades que a su vez permiten profundizar en el tópico tratado.

Hoy en día el uso de internet como herramienta educativa se puede ver aplicado en muchas aulas. Las nuevas tecnologías ofrecen una nueva visión educativa y permiten

establecer una metodología de enseñanza-aprendizaje más atractiva y motivadora, como las que evidenciamos en torno al trabajo con Wikipedia como herramienta pedagógica. A pesar de ellos, muchos docentes no son conscientes del gran potencial que tiene este portal como recurso educativo que aporta innovación en las aulas.

Como futuras pedagogas, consideramos necesario que esta plataforma sea vista desde una perspectiva educativa, porque aplicarla en las aulas puede dar mucho juego y aportar para el desarrollo de aprendizajes significativos en el alumnado. Del mismo modo, permite generar un modelo educativo más flexible basado en el aprendizaje colaborativo y, finalmente, desplegar una acción educativa concordante con las características de la actual sociedad de la información y las comunicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aibar, E., Minguillón, J., Lerga, M., Lladós, J. Meseguer, A. y Dunajcsik, P. (2016). *Análisis del contenido científico de la Wikipedia española*. FECYT-UOC. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/51461/1/Informe_proyecto_Wikipedia_Ciencia.pdf

Crovitz, D. & Smoot, S. (2009). *Wikipedia: Friend, Not Foe*. English Journal 98.3 (2009), 91–97. Consultado en http://www.nytimes.com/learning/teachers/archival/EnglishJournalArticle2.pdf

Lot, C. (2005). *Introduction to the Wiki*. Distance Learning Systems. Center for Distance Education.

Lladós, J., Aibar, E., Lerga, M., Meseguer, A. y Minguillón, J. (2013). *An Empirical Study on Faculty Perceptions and Teaching Practices of Wikipedia*. En M. Ciussi y M. Augier (eds.), Proceedings of the 12th European Conference on e-Learning (pp. 258-265). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited.

Richland, L. E., Holyoak, H. J. y Sigler, J. W. (2004). Analogy generation in eighth grade mathematics classrooms. *Cognition and Instruction*, *22*(1), 37-60. Recuperado de http://reasoninglab.psych.ucla.edu/KH%20pdfs/Richand_etal.2004.pdf

Rivera-Vargas, P., & Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz., R. Morales., y S. Butendieck. *Políticas Públicas para la Equidad Social,* (13-30). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.

Sánchez-Juárez, A y Pérez, C (2015). *La UOC lanza una guía para promover el uso docente de la Wikipedia en las universidades*. Consultado en https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2015/139-wiquipedia-universidades.html

Tonatiuh López Niño, A (2017). *Herramientas wiki: su potencial en el ámbito educativo*. Educación 3.0. Consultado en https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/herramientas-wiki-educacion/52205.html

Vadillo, G. (2018). Wikipedia y la educación: Entrevista a Luisina Ferrante de Wikimedia Argentina y Carmen Alcázar de Wikimedia México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *10*(20), 165-169.

Vila Rosas, J. (2008) Los wikis como entorno educativo. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, Nº 231-232, 38-41.

Wikipedia (2018) *Wikipedia, enciclopedia libre*. Consultado en https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia

YOUTUBE, UN NUEVO ESPACIO DE APRENDIZAJE: CREACIÓN Y CONSUMO

YOUTUBE, A NEW LEARNING SPACE: CREATION AND CONSUMPTION

Paula Lucchini Depompa[1]

Resumen: En el contexto de la globalidad, liquidez y tecnificación del mundo actual surge la Web 2.0, plataforma de la cual todos y todas podemos formar parte. La consolidación de esta ha contribuido de manera beneficiosa en el campo educativo y ha generado nuevos entornos de aprendizaje al alcance de casi toda la población. Es en este contexto en que surge YouTube, una de las redes sociales más visitadas. Esta es una plataforma formada por más de mil millones de usuarios, en la que se reproducen más de mil millones de horas en un total de 91 países y 80 idiomas. En este artículo se analiza la utilidad pedagógica de esta herramienta virtual, sus potencialidades eductivas y su uso como una herramienta social que posibilita la proyección de conocimiento para todos y todas.
Palabras clave: Web 2.0, constructivismo, redes sociales, alfabetización digital.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día las herramientas digitales se han incardinado en el centro de nuestra vida cotidiana, constituyendo una verdadera extensión de nuestro cuerpo. Estas se han convertido en imprescindibles para realizar todo tipo de tareas, desde las más básicas, como despertar por las mañanas, calcular y/o anotar, hasta aquellas más complejas, como comunicarse a grandes distancias o procesar todo tipo de información individual o social en grandes volúmenes.

En esta sociedad tecnológica podemos distinguir dos tipos de sujetos: los nativos y los inmigrantes digitales. Los primeros son definidos por Prensky (2001) "como aquellas personas que han crecido en la red" (citado en García, Portillo, Romo y Benito, 2007, p. 2). Mientras los segundos, tal como los define García et al. (2007), "son aquellos que han tenido que adaptarse a una sociedad cada vez más tecnificada" (p. 3).

En este mismo texto se señala que los nativos e inmigrantes digitales se diferencian por diferentes variables. Los primeros han crecido con las tecnologías por lo que presentan "habilidades innatas en el lenguaje y el entorno digital" (García et al., 2007, p. 3). Por el contrario, los inmigrantes digitales deben vivir un proceso de adaptación e integración al sistema digital emergente. Del mismo modo, estos últimos tienden a no compartir información, mientras los nativos digitales distribuyen información de manera natural.

[1] Estudiante del Grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Profesional de la educación infantil

Otra de las variables más destacadas entre unos y otros, es la capacidad de los nativos digitales de dar respuesta a procesos paralelos de manera simultánea y veloz. Como contraparte, los procesos de actuación reflexivos y progresivos son característicos de los inmigrantes digitales.

En el actual entorno social tecnificado nos encontramos con el protagonismo de la emergente generación de nativos digitales. Según García et al. (2007) este colectivo podría formar el 70% de la población dentro de 20 años. Teniendo en cuenta que "los nativos digitales sienten atracción por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías. Con las TICs satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, tal vez, también de formación" (p. 2), se puede reconocer uno de los grandes desafíos pedagógicos de la sociedad actual: adaptarse a los nuevos sistemas y procesos digitales.

En efecto, esta generación de nativos digitales ha generado un nuevo reto y paradigma en la educación, pues, como señalan García et al. (2007), tienen preferencia por las actividades y técnicas de aprendizaje tecnológicas. Sin embargo, los centros educativos no pueden cubrir esta necesidad del educando. Esto debido a problemas presupuestarios y a la presencia de docentes que, en tanto inmigrantes digitales, poseen un menor dominio de la tecnología que sus estudiantes. Esta situación puede provocar insatisfacción respecto a las prácticas formativas y, como consecuencia, una profundización de la brecha entre alumnos y docentes.

En el contexto reseñado, en el año 2004 se genera una de las revoluciones más destacadas de Internet. La creación de la Web 2.0, esta es descrita por Ribes (2007) como un conjunto de tecnologías para la creación social de conocimiento, incorporando tres características esenciales: tecnología, conocimiento y usuarios; y se caracteriza por la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa entre los usuarios" (Citado en Esteve, 2009, p. 60)

Esta nueva manera de navegar ha ofrecido a los usuarios otro rol. Ahora el o la navegante no solo puede buscar contenido, sino que también tiene la posibilidad de crearlo. Este hecho ha provocado diferentes consecuencias en la cultura y su transmisión. Por un lado, la Web 2.0 ha hecho posible que la generación y difusión del conocimiento esté en manos de todos y todas. Pero a la vez, ha generado un espacio en que la información es inestable y en constante cambio. Así pues, usando la metáfora de Bauman (2003) hemos pasado de una cultura sólida a una líquida.

En el ámbito formativo, Cobo (2007) afirma que "la educación ha sido una de las disciplinas más beneficiadas con la irrupción de las nuevas tecnologías, especialmente las relacionadas a la Web 2.0." (p. 101). Ya que tal como comenta el autor es un "espacio virtual en el que pasan cosas" (p. 101) y donde se generan entornos y procesos de aprendizaje colaborativos. Sin embargo, de nada sirve disponer de estos si el alumnado no desarrolla procesos de alfabetización digital.

De esta manera, la conjunción entre la insatisfacción educativa por parte del alumnado y la aparición de la Web 2.0 ha generado nuevos entornos de aprendizaje. Los alumnos y alumnas han constatado que la escuela no es la única fuente de conocimiento. Del mismo modo han desarrollado nuevas técnicas de aprendizaje a través de la pantalla. Esta nueva realidad implica que todo usuario de la Web 2.0 está sometido a inputs de conocimiento, ya sea en su calidad de consumidor o creador de contenido.

Considerando el contexto social tecnificado en el que nos situamos así como los nuevos entornos generados a partir de la Web 2.0., en lo que sigue pretendo ofrecer una aproximación al sentido pedagógico de la Web 2.0, centrándome en la red social YouTube.

2. APRENDIZAJE 2.0

La aparición de la Web 2.0 ha dado cabida a nuevas maneras de generar y transmitir información. Ahora todo aquel que tenga acceso a un dispositivo digital y a Internet puede crear y compartir contenido. Este hecho nos da la posibilidad de consumir y producir contenidos en cualquier lugar y momento. Tal como presenta Area y Pessoa (2012).

> "La información en la Red es abundante, multimedia, fragmentada y construida socialmente en entornos tecnológicos. Lo digital es líquido y, en consecuencia, requiere nuevas alfabetizaciones a los ciudadanos del siglo XXI que les capaciten para actuar como sujetos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio" (p. 14).

De esta manera, podemos ver la necesidad de tener una alfabetización digital con la finalidad de crear y consumir contenidos digitales. Está en las manos de los usuarios crear un contenido considerando criterios éticos, así como decidir qué consumir en las redes. En el fondo, el acceso prácticamente ilimitado a estas plataformas no implica que todo el contenido sea de calidad. Así pues, tal como presentan Area y Pessoa (2012) todo usuario de la Web 2.0 debe ser alfabetizado, ya que

> "la alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional" (p. 15).

De esta manera, si el o la usuaria toma consciencia integral de este entorno digital podrá interactuar adecuadamente en él, generando y consumiendo contenido de forma fructífera y formativa, pues, será capaz de identificar aquel contenido significativo para él o ella.

Ahora bien, la participación de el o la usuaria en la Web 2.0 no implica únicamente generar y consumir contenido, ya que estos dos procesos implican, de manera simultánea, la generación de aprendizajes. De esta manera, los usos de la Web 2.0 en el ámbito de la educación pueden vincularse con la teoría constructivista. Esta, tal como señala Jonassen (1991), "propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto" (Citado en Hernández, 2018, p. 27).

En la definición previa podemos constatar criterios que pueden homologarse a las características de la Web 2.0. En primer lugar, el ser un espacio donde se expresa una diversidad de perspectivas sobre diferentes hechos. También destaca el hecho de ser un espacio donde el o la usuaria es participe y crea contenido a partir de su propia experiencia.

De manera paralela, la Web 2.0 ha generado un espacio donde diferentes usuarios interactúan entre ellos y crean contenido de manera colaborativa. Un gran ejemplo es la plataforma Wikipedia, en la que cualquier usuario puede modificar, complementar o actualizar la información. Tal como señala Cobo (2007) "bajo este panorama se consolida una Web que permite innovar hacia un modelo más rico en herramientas, espacios de intercambio y pedagógicamente más prolíficos, donde estudiantes y docentes pueden aportar sus conocimientos" (p. 102). Este hecho no implica únicamente la generación de un espacio que fomenta la interacción entre iguales, sino que también proporciona a la cultura una información rica, significativa y 'real', ya que cuenta con la perspectiva de diferentes sujetos.

Asimismo, el o la usuaria a partir de su participación en la Web 2.0 puede vivenciar tres modelos de aprendizaje descritos tipológicamente por Johnson (Citado en Cobo, 2007):

- Learning by doing: aprendizaje adquirido mediante la creación del educando del contenido teniendo en cuenta el principio de ensayo y error.
- Learning by interacting: aprendizaje desarrollado a partir de la interacción con otros usuarios.
- Leraning by searching: aprendizaje adquirido a partir de la búsqueda de fuentes externas.

En definitiva, podemos constatar cómo la Web 2.0 es más que un espacio virtual de la red, configurando un "territorio" digital e interactivo que permite al usuario participar en la construcción de una cultura colectiva y vivir el aprendizaje 2.0 a través de la creación o el consumo del contenido. Así pues, la revolución que causó la aparición de la Web 2.0

en la sociedad ha generado un espacio de aprendizaje colaborativo en el que todos y todas formamos parte.

3. YOUTUBE: UNA RED DE APRENDIZAJE

En el marco de la Web 2.0 encontramos una gran diversidad de portales virtuales. Durante estos últimos años las redes sociales han conseguido tener un papel protagonista en la Red. Entre ellas encontramos YouTube, una de las redes sociales más utilizada por los usuarios de Internet.

Actualmente, YouTube cuenta con más de mil millones de usuarios, lo que equivale a un tercio de los usuarios de Internet. A diario se producen más de mil millones de horas de reproducción. El 70% de las horas de reproducción se realizan a través de dispositivos móviles. La plataforma dispone de versiones locales en más de 91 países, mientras los usuarios pueden encontrar contenido en un total de 80 idiomas. Se trata, pues, de una plataforma inclusiva en la que podemos encontrar diversidad de contenido para una gran parte de los usuarios de Internet.

En esta red social los y las usuarias comparten contenido multimedia de creación propia, lo que origina una gran diversidad de contenido visual. De hecho, esta es una de las características más ricas de la plataforma: la gran variedad de temáticas disponibles. Esto hace posible que la plataforma sea un lugar propicio para todos los públicos.

Para compartir contenido no es necesario tener un gran dominio de edición de vídeo, ya que la misma plataforma ofrece un editor de vídeo sencillo. Únicamente se debe disponer de un dispositivo digital que permita al usuario o usuaria grabar un vídeo. Esto ha hecho posible que cualquiera pueda participar en la construcción de contenido. Otra manera de formar parte de esta red social es participando en el contenido de los otros. De esta forma, el o la usuaria puede comentar y dialogar con creadores expresando su opinión o experiencia y generando una interacción entre autor y usuario.

A partir de las dos posibles maneras de participación del usuario, se crean distintos procesos de aprendizaje. En un primer momento, el o la creadora construye su aprendizaje produciendo el contenido, ejercicio para el cual requiere de capacidades cognitivas y digitales. Seguidamente, el o la visitante aprende a partir de la visualización del vídeo un contenido concreto. Finalmente, en el caso que el o la visitante aporte un comentario al creador, este podrá aprender a partir del *feedback* de otros usuarios. El cruce de perspectivas permitirá completar su proceso de aprendizaje.

Debemos tener en cuenta que todos los vídeos contienen contenido formativo. Este puede presentarse de manera directa, como es el caso de los vídeos tutoriales que tienen una finalidad didáctica. Otros vídeos, en cambio, no tienen una intención explícita educativa, por lo que presentan de manera elementos formativos pero de manera implícita. Por

ejemplo; un vídeo de un bloger viajando tiene el objetivo de exhibir su experiencia. Pero de manera indirecta la o el visualizador podrá aprender sobre una cultura y país distinto.

Considerando que todo vídeo contiene un contenido, el cual puede transformarse en aprendizaje, resulta relevante desarrollar una conciencia crítica en los usuarios, pues, la información que se exhibe no es 'neutral'. A continuación, comento algunos de los mensajes ocultos en todo vídeo.

Todo usuario debe tener en cuenta que los vídeos que encontramos en la plataforma están generados por otro usuario o usuaria. Este o esta de manera innata tiene su propia identidad y su manera de transmitir información tiene una carga de valores personales. Considerando la influencia que puede tener un creador o creadora con sus seguidores, esta dimensión oculta puede afectar de manera positiva o negativa la conducta de quienes reciben sus mensajes.

Por otro lado, las empresas han encontrado en la plataforma un lugar donde enseñar, promocionar y vender sus productos. Así, por medio de creadores y creadoras con multitudes de seguidores, las empresas pueden llegar a un gran público de manera rápida y eficiente. Este fenómeno implica que gran parte del contenido sea publicitario, y como consecuencia, que los visitantes internalicen dichos mensajes –y las necesidades de consumo que estos incuban en los sujetos- de manera inconsciente. Por lo mismo, considerando los mensajes y valores que esconden los vídeos, podemos constatar nuevamente la importancia de recibir alfabetización digital con la finalidad de ser capaz de identificar y consumir contenido ético y de calidad.

Finalmente, podemos constatar como YouTube no es únicamente una red social donde compartir experiencias personales a partir de vídeos y/o comentarios. Sino también una red de contenidos formativos explícitos e invisibles, los cuales pueden convertirse en nuevos aprendizajes.

4. YOUTUBE: UN ESPACIO FORMATIVO

Tal como comentaba en el apartado anterior, en YouTube encontramos contenido con finalidad formativa explícita. Claros ejemplos son los tutoriales, los cuales son vídeos en que se pretende enseñar un contenido concreto paso a paso. Podemos encontrar tutoriales de distintas temáticas, por ejemplo; de cocina, manualidades, deportivos, artes gráficas, académicos, entre otras. También podemos localizar una gran oferta de vídeos sobre una cosa concreta, lo que implica que el/la persona usuaria puede tener acceso a un aprendizaje desde diferentes perspectivas.

Esta tipología de vídeos promueve en los y las usuarios el autoaprendizaje y el *do it yourself*, ofreciendo a los y las visitantes un sinfín de recursos pedagógicos a partir de los cuales pueden construir su propio aprendizaje. Así, la plataforma deriva en un espacio

formativo donde el/la persona usuaria dispone de una gran diversidad de contenido para aprender un tema concreto.

En el ámbito de la educación esta tipología de vídeo ha tenido una gran aceptación. Muchos alumnos complementan los contenidos curriculares, o incluso realizan búsquedas o indagaciones informativas mediante vídeos de la plataforma. De esta manera, creadores y creadoras han generado espacios de aprendizajes para todos y todas en igualdad. Así pues, podemos observar como esta red social se ha convertido en una herramienta social contra la estratificación escolar, ya que ha permitido a chicos y chicas poder tener un refuerzo escolar de calidad y gratuito.

Un claro ejemplo de este hecho es el creador de contenido conocido como "Unicoss", un canal creado por David Calle en el año 2011. Este tenía un estudio de refuerzo académico y decidió buscar sus alumnos en la red. Actualmente Calle, con más de 1,2 millones de seguidores, comparte vídeos de refuerzo de matemáticas, física, química, dibujo técnico y tecnología de secundaria, bachillerato y universidad. En definitiva, ha generado un gran refuerzo pedagógico en la plataforma. Este creador ha obtenido reconocimientos profesionales por distintas organizaciones. En diciembre de 2012 fue reconocido por YouTube como uno de los 25 canales europeos con mayor proyección. Seguidamente, en el verano de 2013 Unicoos se presentó en el OPEN BBVA OPEN TALENT, en el cual fue el proyecto más votado. Posteriormente, en mayo de 2014 fue elegido por la Fundación Telefónica entre las Top 100 Innovaciones Educativas del mundo. A finales del año 2016 recibió el Premio Bitácoras por ser el canal con mayor impacto de España. A inicios de 2017 David Calle quedó entre los 10 finalistas del Global teacher Prize.

De esta manera, podemos ver cómo esta tipología de vídeos ha dado lugar a la posibilidad de recibir una educación mediante las redes sociales, espacio donde cualquiera que desee aprender puede acceder a contenido pedagógico de forma gratuita.

5. CRÍTICAS DEL APRENDIZAJE 2.0

A pesar de las distintas aportaciones positivas de la Web 2.0 en la educación, también encontramos puntos desfavorables o que requieren de una mayor atención. En primer lugar, no podemos olvidar la parte técnica que implica la participación de la Web 2.0. Para ello el o la usuaria debe de disponer de un dispositivo digital y de conexión a Internet. Esto implica que, por razones materiales o económicas, no todas las personas tienen el acceso o la posibilidad de formar parte en esta red. En este sentido, la Web 2.0 podría ser un instrumento que refuerza el sistema de estratificación social.

Seguidamente, tal como comentaba en apartados anteriores, todo aquel que quiere y desee puede participar en la creación del contenido. Este hecho implica que se genere información falsa o distorsiona o que se produzca una sobreexplotación de contenido

superficial. Es por ello que se torna urgente el desarrollo de la capacidad crítica de los usuarios.

Finalmente, y como consecuencia de lo señalado anteriormente, debemos ser conscientes que para generar una buena experiencia del aprendizaje 2.0 es esencial la alfabetización digital. Sin esta no se desarrollarán las capacidades digitales para la creación de contenido, ni el juicio necesario para filtrar el flujo infinito de información que circula en la red. En la práctica, estas 'carencias' suponen una barrera para el uso de la Web 2.0 como un espacio de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

La Web 2.0 ha generado un nuevo paradigma en la educación. Esta brinda un espacio virtual a partir del cual los usuarios pueden crear su propio aprendizaje haciendo uso de herramientas digitales. A su vez, su aplicación en el contexto educativo permite acercar los procesos formativos a la realidad y los intereses del alumnado. Al respecto, hemos constatado que YouTube puede ser utilizado como un espacio de aprendizaje a partir del contenido generado por los usuarios. Del mismo modo representa un lugar donde, fruto del trabajo colectivo, se comparte cultura, experiencias personales y se desarrolla un proceso de formación colaborativa. En definitiva, hemos podido observar cómo las redes sociales pueden ser una herramienta de aprendizaje para las futuras generaciones.

Finalmente, considero necesario destacar la importancia de adquirir una alfabetización digital que nos permita ser críticos y conscientes en torno al trasfondo de la Web 2.0. Estas habilidades permitirán generar una experiencia fructífera de nuestra participación como usuarios libres en la red.

BIBLIOGRAFIA

Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista científica de educomunicación, 38, (5), 13-20*.

Bauman, S. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura académica.

Cobo, R. y Pardo, H. (2007) *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic*. Recuperado el 12 de enero del 2019 de: http://www.maestrosdelweb.com/images/2010/01/planeta-web20.pdf

Esteve, F. (2009). Bolonia i las TIC: de la docencia 1.0 a al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria,* 5, 58-67.

Garcia, F., Portillo, J., Romo J. y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *SPDECE*.

Hernández, S. (2018). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado al proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, (2), 28-35.

Unicoos. (2018, 7 de noviembre). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 17:28, enero 12, 2019 desde https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Unicoos&oldid=111840774.

Youtube. (2019). *YouTube para la prensa*. Recuperado de: https://www.youtube.com/intl/es-419/yt/about/press/

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS AUDIOVISUALES A LA EDUCACIÓN

THE CONTRIBUTION OF AUDIOVISUAL RESOURCES TO EDUCATION

Marta Botía[1] y Alba Marín[2]

Resumen: Las TIC han pasado a ser parte de la cotidianidad de los sujetos. Ante esta situación, la educación debe considerar la introducción de determinados recursos tecnológicos con el objetivo de adaptarse a las necesidades sociales del momento. La evolución de estos recursos aumenta considerablemente el abanico de posibilidades y oportunidades pedagógicas, proporcionando una gran utilidad educativa. En este contexto, el artículo presenta una reflexión sobre la utilización de recursos audiovisuales en la educación formal. Para ello, presentamos sus funciones pedagógicas y exponemos algunas consideraciones y criterios de selección. El sustento de fondo de nuestra propuesta es que el uso de medios audiovisuales en la educación formal puede ser de gran utilidad para incentivar el aprendizaje significativo de los alumnos.
Palabras clave: TIC, DIY, educación formal, recursos tecnológicos, planificación de la enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la ciencia y la tecnología en las últimas décadas ha tenido y tiene un impacto considerable en todos los niveles sociales. Muchos recursos analógicos han quedado obsoletos, siendo sustituidos por otras herramientas tecnológicas y digitales, las cuales ofrecen funciones más amplias y tienen un uso más fácil y rápido. Tanto es así, que las tecnologías se han vuelto uno de los productos consumidos más habitualmente por las personas. Esto también ocurre a nivel educativo: se emplean recursos tecnológicos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque clásico del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece una perspectiva bilateral y asimétrica respecto de la relación comunicativa en la que se soporta. El emisor, que principalmente es el docente, emite un mensaje (información o contenido) que es percibido e interpretado por el receptor, el alumnado. Sin embargo, la concepción del maestro como transmisor de conocimiento se ha visto influenciada por la aparición de recursos tecnológicos en educación.

En las instituciones educativas los recursos creados a partir del uso de las nuevas tecnologías se utilizan principalmente como complemento a las exposiciones orales del

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

docente. Entre estos, en este artículo nos centraremos en el empleo de los recursos audiovisuales en la educación.

Ante la irrupción de las tecnologías digitales en las instituciones educativas, y el uso de los recursos audiovisuales para favorecer el aprendizaje de los alumnos nos preguntamos: ¿Qué posibilidades ofrecen los recursos audiovisuales en el ámbito educativo? ¿Cuáles son las funciones pedagógicas de estos recursos en educación? ¿Cuáles son los criterios que deben orientar la selección de un recurso audiovisual determinado entre la gran multitud de recursos disponibles? ¿Qué ventajas puede suponer la creación de recursos audiovisuales por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje?

2. LAS TIC EN EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN Y USO DE LOS RECURSOS AUDIOVISUALES

En las últimas décadas, la aparición y el uso de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación ha aumentado progresivamente. Esta incorporación de las TIC's en el contexto escolar se debe al surgimiento de la sociedad de la información y a los intento de la escuela por adaptarse a la misma.

Ante las nuevas necesidades que se presentan con la incorporación de herramientas digitales en la vida cotidiana de las personas, las tecnologías digitales suponen un reto para la educación, que se ve abocada a hacer uso de las mismas, tratando de posibilitar la adquisición de las competencias necesarias para su uso en el alumnado. Es cierto que con la aparición de estas herramientas, las posibilidades y recursos para realizar codificaciones de información en un entorno cerrado como lo es el aula, se incrementan muchísimo; y se posibilita el hecho de mostrar imágenes o reproducir sonidos (Reyero Sáez, M., 2019). Sin embargo, las TIC's por sí mismas no suponen una mejora educativa. En palabras de César Coll (2008): "Lo que sucede es que la capacidad de transformación y mejora de la educación de lasTIC debe entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas" (p. 1).

Cada vez se hace más común el uso de las TIC's por parte de los jóvenes fuera del contexto formal. Esto representa, al mismo tiempo, un imperativo y un incentivo para que la educación los incluya en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Por ello, la Comisión Europea impulsa a los Estados miembros a introducir la alfabetización mediática y en información como una asignatura. Sin embargo, esto aún no se ha llevado a cabo (García Graña, 2015). Para Marzal y Vianello (2008) esta alfabetización "se entiende como un marco intelectual para comprender, encontrar, evaluar, y utilizar información, actividades que pueden ser conseguidas en parte por el manejo de las TIC, en parte por la utilización de métodos válidos de investigación, pero, sobre todo, a través del pensamiento crítico y el razonamiento" (p. 3).

Mediante las herramientas tecnológicas digitales, los alumnos pueden acceder a películas en diferentes idiomas, visualizar vídeos, cortometrajes, recurrir a tutoriales, videoclips e incluso les permiten la creación de multimedia. De hecho, para los jóvenes, el lenguaje multimodal forma parte de su comunicación cotidiana. Esto es posible a través de varias redes sociales mediante las cuales pueden acceder a estos contenidos multimedia y a la creación y compartición de videoclips, *gifts* y MEMEs (Portalés, 2017).

Debido a la facilidad de acceso a pantallas e internet que rodean a los adolescentes (más aún considerando la posesión, por gran parte de ellos, de smartphones y tablets), los medios audiovisuales se encuentran presentes tanto en su vida cotidiana como en la educación formal, no formal e informal del alumnado.

Ahora bien, el empleo de estos recursos en la educación formal no debe ser arbitrario. Es necesario analizar previamente a su utilización, los beneficios que aportan según el contexto y las necesidades que presentan los jóvenes en determinados momentos de su proceso educativo. Las TIC's se encuentran al alcance de los individuos y forman parte de sus vidas, sin embargo, cuando hablamos de educación debemos darle un sentido a aquellos recursos que empleamos. Si bien es cierto que podemos hacer uso de determinados recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos, si no se les atribuye un sentido a su utilización, la implementación de estos no garantiza una mejora en la educación (Selwyn, 2016). Debemos, por tanto, considerar las funcionalidades que nos ofrecen para darles un uso correcto dentro del ámbito de la educación formal.

2.1 Los recursos audiovisuales y su función pedagógica en la educación formal

En primer lugar, debemos situar los recursos audiovisuales como materiales de almacenamiento de contenido visual y sonoro (considerando principalmente los sentidos auditivo y visual) que tienen la función de facilitar la transmisión de información.

La incorporación de este tipo de recursos en las aulas, supuso un paso muy considerable en la creación de nuevas técnicas pedagógicas. A principios del siglo XX se empezó a utilizar la cinematografía con fines didácticos. Más tarde, se popularizó el uso de otros medios visuales, como el diascopio y el episcopio, que permitían al profesorado mostrar ilustraciones, gráficos, dibujos o esquemas que sirvieran como soporte visual a sus explicaciones orales. Por otro lado, existían los medios sonoros (discográficos o magnetofónicos), que fueron empleados para la enseñanza de idiomas, música, escucha de obras literarias, etc (Biblioteca Universitat Jaume I, 2015).

El paso del tiempo y los avances tecnológicos dieron paso a lo que hoy conocemos como recursos audiovisuales, que integran tanto el contenido visual, como el sonoro y que. según Barros Bastida y Barros Morales (2015), "se convierten en herramientas de gran valor en la educación tanto presencial como a distancia y como auxiliares didácticos de la práctica docente" (p. 29). A pesar de esta constatación, García Grañas (2015),

refiriéndose a un estudio que publicó la Comisión Europea, hace hincapié en que solo el 40% de los profesores y profesoras utiliza en clase películas u otro tipo de audiovisuales como documentales. Este último, el documental (60%), constituye el género al que más recurren este grupo del profesorado que sí que se decanta por el uso de recursos audiovisuales, seguido por el material específico educativo (46%), la ficción (34%) y los contenidos de animación (23%).

Este escaso uso de material audiovisual en las escuelas se debe a que la mayoría de profesionales no están en posesión de la autonomía necesaria para introducir el cine en sus programas, por limitaciones como el uso de licencias y porque piensan que no tiene lugar en las clases tradicionales. Todo esto, acaba convirtiéndose en una barrera que obstaculiza la alfabetización audiovisual, tema que el profesorado reconoce que es escasamente abordado, aún cuando el 45% cree que este tipo de contenido estimula la adquisición de competencias asociadas a la creatividad y el pensamiento crítico. Por último, en cuanto a la finalidad con la que se utiliza este tipo de recursos en educación, mayoritariamente es para ampliar contenidos ya trabajados en el aula (García Graña, 2015).

Los medios audiovisuales despiertan gran interés entre los jóvenes y los profesionales del contexto educativo, quizás porque proporcionan una amplia gama de funciones que les permiten emplearlos como recursos didácticos o simplemente por la cotidianidad de su uso. Además, su utilización, puede ayudar a potenciar el interés, la creatividad, la retención y el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos.

De acuerdo con Ballesteros (2016), una de las funciones que proporciona el uso de los medios audiovisuales en el aula, es la de transmisión de conocimiento. En este caso, su utilidad está dada por la representación de información que se expone al alumnado sin posibilidad de interactuar con el contenido. El recurso se presenta de modo íntegro, como ocurre por ejemplo con la exposición de documentales. Para utilizar los audiovisuales como herramienta de transmisión de contenido, el recurso se presenta tal y como es al alumnado. Sin embargo, su puesta en práctica supone que el maestro realice una búsqueda y selección de aquellos que mejor sirvan al tema que quiere exponer. También puede recoger fragmentos de aquellos que escoja para adaptarlos a las necesidades y características de los alumnos.

Estos materiales se podrán analizar posteriormente a su visualización y acompañar de explicaciones y/o preguntas que ayuden a comprender el contenido que se expone en ellos. Este ejercicio puede ayudar a fomentar el pensamiento crítico de los alumnos mediante la reflexión sobre aquellas ideas que se pretenden transmitir. Los recursos audiovisuales permiten la exposición de ideas abstractas y conceptos que pueden ser más comprensibles si se presentan de modo visual. En este sentido, y en palabras de Marín, Rivera y Celly (2014) "la educación en comunicación audiovisual debe aprovechar la oportunidad para proponer en las aulas un estilo más dialogante y reflexivo de enseñanza-

aprendizaje, que permita a los jóvenes valorar conscientemente su propia actividad como lectores y como escritores de discursos mediáticos" (p. 122).

Otra de sus funcionalidades es la capacidad de captar la atención del alumnado considerando el interés que les despierta el empleo de recursos alternativos a los analógicos en la educación formal: "las TIC son una eficaz herramienta didáctica para crear motivación en el alumnado, pero el propio alumno deberá realizar el esfuerzo de utilizarlas activamente y colaborar así en su aprendizaje" (Reyero, 2019, p. 117). El maestro puede proponer y ayudar a utilizar estos recursos a los alumnos, pero debe haber también cierta predisposición del alumnado a aprender con las actividades que se les propone. El interés y la motivación que causan estos recursos en los alumnos deben ir enfocados al aprendizaje, de acuerdo a los objetivos educativos planteados al respecto.

Además, para fomentar el aprendizaje colaborativo, se pueden utilizar herramientas tecnológicas que permitan la elaboración de recursos multimedia. Si se utilizan como instrumento de conocimiento, pasan a ser una herramienta didáctica donde los alumnos asumen un papel activo y se convierten en protagonistas de su aprendizaje, tornándolo relevante y significativo. Para llevar a cabo este proceso empleando la función mencionada, debe haber un compromiso entre los alumnos y de estos con el maestro. El alumnado deberá guionizar el proceso de construcción de contenido audiovisual con ayuda del docente y comprometerse con los compañeros a cumplir con su parte del trabajo. Con esta actividad desarrollarán competencias digitales en el uso de herramientas de creación de multimedia, así como el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y síntesis.

Junto a las funciones señaladas, Parra y Rocha (2016) mencionan algunas otras que se desprenden del uso pedagógico de recursos audiovisuales. Entre ellas destacan:

- Innovar: El medio audiovisual constituye una novedad en un primer momento, pero a través de su uso, empieza a desempeñar su función de herramienta didáctica.
- Introducción: Se pueden utilizar para introducir una temática, desde un punto de vista general, para luego incidir y profundizar en temas específicos.
- Recordar: Haciendo referencia a contenidos previos a la nueva temática que se expone.
- Estructurar la realidad: Mediante recursos audiovisuales de pueden hacer representaciones de la realidad de modo simbólico.
- Favorecer la relación entre alumnos y docente: Se crea un clima en el aula donde los alumnos muestran más predisposición por aprender.
- Formar: Se promueve la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas.
- Contrastar ideas: Promoviendo la capacidad de análisis, contrastando concepciones difíciles de enfocar.

- Cierre de un tema: Permite dar finalización a un tema sintetizando los contenidos que se han expuesto y posibilitando la creación de cuestiones sin resolver para favorecer la reflexión de los alumnos.
- Ejercicio: A través del planteamiento de cuestiones a los alumnos para que reflexionen y analicen su resolución. De este modo se favorece su participación y la puesta en práctica de aprendizajes adquiridos previamente.
- Evaluación: Se puede utilizar para evaluar aprendizajes que se hayan realizado e interpretar situaciones.

Los recursos audiovisuales se presentan como una herramienta que permite optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y servir a los objetivos pedagógicos propuestos por los docentes. Estos materiales, para cumplir esta función, deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes, al propósito educativo y al contexto de aprendizaje en que son implementados.

2.2 La creación de recursos audiovisuales en la escuela: Proyecto DIY

Teniendo en cuenta la aportación educativa de competencias y habilidades que pueden ser adquiridas a partir de la creación de recursos audiovisuales, estos constituyen una herramienta eficaz en la creación de un proyecto DIY. Esta estrategia está orientada a la incorporción de modalidades de aprendizaje relacionadas con la cultura *Do it yourself* (hazlo tú mismo).

La implementación de esta estrategia en los centros educativos tiene varios objetivos. Uno de ellos es el establecimiento de entornos flexibles, que son los DIYLabs, para el desarrollo de actividades dentro del currículo transversal (Rivera-Vargas y Sánchez 2016). En estos, los alumnos realizan proyectos en grupo, favoreciendo el trabajo colaborativo, atendiendo a sus intereses respecto a diferentes materias. Un segundo objetivo es la construcción, mediante un proceso de formación colaborativa entre el profesorado, de una modalidad alternativa de aprendizaje que permita a los estudiantes crear y compartir conocimiento, además de otorgarles el protagonismo en el proceso de su aprendizaje, desarrollando competencias digitales y poniendo en práctica habilidades creativas. Otro objetivo a destacar, es el de definir y evaluar el diseño e implementación de los DIYLabs, que es necesario para la mejora y el seguimiento de la acción colaborativa. Finalmente, se requiere desarrollar una plataforma digital (DIYLabHub) donde los alumnos puedan depositar y compartir aquellas producciones audiovisuales que han creado sobre el proceso de adquisición de aprendizaje a partir de la experiencia de la actividad. (Domingo, Onsès y Sancho, 2018)

Mediante la estrategia DIYLab, que se puede situar en una asignatura específica, los alumnos pueden escoger un tema de interés del currículum, vinculándolo con los aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida (Rivera-Vargas, Sancho-Gil y Sánchez, 2017). Su puesta en práctica supondrá una experiencia significativa de aprendizaje

constructivo, donde los alumnos realizarán sus aportaciones a partir de sus conocimientos previos a la vez que adquieren nuevos.

Esta estrategia está compuesta por diferentes fases que se detallan en siguiente tabla[3].

Tabla 1
Fases del proceso DIY

FASE 1: Preparación
En primer lugar, los profesores deberán preparar y analizar los contenidos de las asignaturas donde deseen implementar la estrategia DIY. Es necesario para llevarla a cabo de modo adecuado que los profesores se formen e informen de la filosofía DIY. Además, desde el centro educativo, se podría contactar con un profesional que haya tenido experiencias de implementación de DIY para que les asesore en el proceso.
FASE 2: Implementación
En esta fase, se debe explicar el proceso al alumnado para que lo entiendan y expongan las dudas que les puedan surgir. Entonces, podrán reflexionar sobre sus motivaciones para escoger temas con los cuales quieran trabajar, para posteriormente, crear grupos de trabajo a partir de los intereses que manifiesten. Los alumnos, dependiendo del colectivo alque pertenezcan (primaria, secundaria o educación superior), podrán escoger aquellas herramientas que deseen para elaborar sus producciones audiovisuales. El docente se presentará como guía, ayudando a los alumnos a resolver aquellas dudas que se le presenten durante el proceso. Los alumnos deberán producir contenido a partir de sus conocimientos previos (qué), ejecutarlos (cómo) y reflexionar sobre ellos (por qué). Esta estrategia les sitúa como protagonistas en su proceso de aprendizaje a partir de sus intereses y motivaciones.
FASE 3: Análisis de la implementación
Finalmente, se realizará una evaluación sobre los aprendizajes de los alumnos por parte de sus compañeros y el profesorado. No importa tanto la calidad de los herramientas a las que se haya recurrido para su utilización y exposición, sino el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo a lo largo de la asignatura. Con las aportaciones de terceros, lo que se pretende es que los alumnos reflexionen sobre posibles mejoras que podrían aportar a su proyecto.

Mediante esta estrategia, se potencian gran parte de las funciones mencionadas. Por un lado, los alumnos comparten información relativa a un tema de la asignatura que les suscita interés y motivación, además de emplear recursos audiovisuales que favorecen la retención y atención por parte de los compañeros. Por otro lado, se presentan ideas que

[3] Contenido de la tabla elaborado a partir de las fases del proceso DIY expuestas en *Los límites de la disrupción en el orden académico* (Rivera, Sancho y Sánchez, 2017).

pueden ser abstractas a partir de representaciones gráficas, llevando a cabo la transmisión de contenido a partir de la participación del alumnado. En último lugar, se pone en práctica el aprendizaje colaborativo, implicando a cada uno de los miembros de los grupos que se han compuesto, haciéndolos participar de manera activa, potenciando el pensamiento crítico y adquiriendo responsabilidad respecto a los miembros del grupo.

3. CRITERIOS PARA FILTRAR Y ESCOGER RECURSOS EFICACES

Algunas veces, puede resultar complicado decidir qué tipo de recursos audiovisuales debemos escoger para trabajar con el alumnado en el aula. Hay diversas formas en las que podríamos llevar a cabo esta selección, análisis y evaluación de productos audiovisuales para su uso pertinente y relevante en educación. Sin embargo, como finalidad, estos recursos deberían favorecer el desarrollo del pensamiento, la formación ética y moral, y considerar a la persona y su entorno. Para ello, algunos criterios en los que nos podemos basar para filtrar y escoger recursos audiovisuales eficaces son: la pertinencia (cultural y técnica); la adecuación y la coherencia.

Cuando utilizamos el término pertinencia, hacemos referencia a que los recursos empleados deben estar relacionados o ligados de algún modo con la realidad de los estudiantes (su realidad cultural por ejemplo, sus aprendizajes previos, o su conocimiento sobre el mundo). Es decir, los materiales que se empleen como recursos educativos, deben ser seleccionados en base al contexto sociocultural de los alumnos, así como responder a las necesidades de estos en relación a su desarrollo cognitivo. Es necesario que el producto audiovisual seleccionado desempeñe un papel funcional que responda a estas particularidades dentro de la metodología utilizada. Por otro lado, los docentes deben encontrar la pertinencia pedagógica del recurso que vayan a utilizar como herramienta didáctica para alcanzar aquellos fines educativos que hayan establecido previamente en relación a la asignatura.

Si hacemos referencia al concepto de adecuación, hablamos de la factibilidad de los recursos visuales para su implementación en el aula. Debemos hacer uso de aquellos que utilicen un vocabulario comprensible con el que estén familiarizados los alumnos, adaptando, de este modo, el recurso seleccionado. Es decir, el contenido que se exponga a los alumnos mediante los medios audiovisuales deben ser descifrables de acuerdo a los conocimientos previos que presentan frente a un tema determinado.

Por último, en cuanto a la coherencia, esta se consigue cuando existe una relación lógica entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos a tratar, las actividades planteadas, los aprendizajes esperados y la forma en que estos se evalúan. Es decir, debemos ser coherentes con el programa educativo o currículo que se pretende trabajar, y los recursos audiovisuales (o de cualquier tipo) utilizados para ello (Parra y Rocha, 2016).

Otro aspecto a tener en cuenta en la selección y evaluación de recursos audiovisuales para su implementación en el aula es la fiabilidad que tienen para garantizar la calidad de los contenidos que se exponen. Fornas (2003) comenta algunos criterios de fiabilidad y calidad que se pueden tener en cuenta en el momento de escoger determinados recursos en internet. Hemos recogido algunos de ellos que pueden ser de utilidad en el proceso de selección de recursos audiovisuales:

- Autoría: Hace referencia al individuo, colectivo, entidad o institución autor o autores del recurso. Si estos proceden de colectivos, centros de investigación, entidades oficiales o universidades, tendrán más valor que si los ha elaborado un individuo.
- Credenciales: Mediante las cuales el autor manifiesta sus certificaciones y acreditaciones que le permiten desarrollar determinadas actividades profesionales. Es interesante considerar a aquellos autores que tienen cierto prestigio, en relación a su reconocimiento y recomendación, en un ámbito.
- Inteligibilidad del mensaje: En cuanto al análisis del contenido, es necesario asegurar su comprensión, de modo que el mensaje no se exprese con vocabulario inadecuado, para transmitir credibilidad; analizar el grado de razonamiento o método con el que se transmite el mensaje, de modo que si se mencionan a otros autores, deben estar citados siguiendo las normas correspondientes y deberá haber cierta estructura en la exposición de la información; y por último, observar si el producto es original o basado o inspirado en otras fuentes.
- Usabilidad: Respecto a la facilidad de uso del recurso audiovisual seleccionado, para que pueda ser utilizado de modo independiente por los alumnos.
- Vigencia: Este criterio es importante en relación a la adecuación y la pertinencia de los recursos seleccionados. Es necesario conocer la fecha de actualización de aquel recurso que pretendemos utilizar en el aula, para así asegurar la fiabilidad que presenta en relación al contenido del producto y observar si no se han hecho posteriores investigaciones que presenten argumentos contradictorios.

Para Cabero (2004), la selección de estos recursos debe hacerse teniendo en cuenta, además de los aspectos ya mencionados, otros como las predisposiciones que el alumnado y profesorado tienen hacia el medio; las características de los receptores; el contexto instruccional; los valores que se transmiten; y que el recurso propicie y facilite la comunicación e interacción entre el alumnado, el profesorado y los contenidos. Es más, cuando hablamos del vídeo como recurso, Cabrero afirma que si estos "poseen organizadores previos, presentan una redundancia de la información más significativa, se formulan preguntas, se introduce una síntesis final, y se movilizan los diferentes elementos icónicos-sonoros e icónicos-visuales (...) favorecen más la comprensión y el recuerdo de la información" (p. 6). Así que estos podrían también ser algunos criterios para su selección.

Por lo tanto, tener en cuenta los criterios mencionados para la elección de recursos audiovisuales, garantizará cierta calidad respecto de aquello que deseamos transmitir. De este modo, los recursos empleados serán eficaces debido a la adaptación a las necesidades que presentan los alumnos, a su contexto y a sus códigos de lenguaje y expresión, de acuerdo a la credibilidad y coherencia con las que han sido seleccionados. En el fondo, es indispensable plantearse unos criterios de selección y análisis de contenido para beneficiarse de sus potencialidades.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las características que presenta actualmente la sociedad de la información, y que se ven reflejadas en necesidades educativas respecto a las TIC's y los entornos virtuales, en el artículo hemos presentado algunas consideraciones a tener en cuenta para introducir los recursos audiovisuales en la educación formal. Nos planteamos las ventajas que ofrecía su uso en el ámbito educativo considerando las funcionalidades que presentan.

Partiendo de las aportaciones de distintos autores, observamos que sus funciones pueden ser variadas dependiendo del fin educativo que tengan estos recursos y en qué momento del desarrollo de una materia o de un tema se utilizan: como introducción, como complemento a otras estrategias, como actividad de aprendizaje o como recurso evaluativo. Consideramos que las TIC por sí mismas no garantizan la mejora de la educación, pero sí que ofrecen una posibilidad de mejorarla según el uso que se les dé. Lo mismo sucede con la aplicación de recursos audiovisuales en educación, que pueden suponer multitud de ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como potenciar la motivación y la atención, acercar nuevas perspectivas al alumnado o reforzar los aprendizajes de los y las alumnas.

La creación de recursos audiovisuales por parte del alumnado, les aporta ciertas ventajas en su proceso de aprendizaje. Mediante la propuesta de implementación de la estrategia DIY los alumnos pueden participar actívamente en su proceso de aprendizaje, pasando a convertirse de receptores pasivos a emisores activos. Además, adquieren competencias digitales mediante la exploración de herramientas para la creación de productos audiovisuales, desarrollando habilidades y destrezas que les permitirán utilizarlos estratégicamente en otros contextos. Por cierto, tampoco implica un costo elevado para los centros en cuando a infraestructura y materiales pedagógicos (Sancho-Gil y Rivera-Vargas, 2016).

Cualquier tipo de tecnología digital que se use en el aula, debe responder a unos objetivos de aprendizaje planteados en un programa educativo. Por eso, antes de escoger un recurso educativo, debemos seguir algún tipo de marco regulatorio (criterios) como base de la toma de decisiones (selección de material). Para poder asegurar todas las potencialidades de estos recursos audiovisuales, deben cumplirse una serie de requisitos

en su selección, como lo son la adecuación, la pertinencia, la coherencia, la calidad y la credibilidad. Es necesario hacer un uso racional para agilizar el proceso de selección y análisis de estos recursos. Los criterios nos ayudan a centrarnos y basarnos en las necesidades para beneficiar a la comunidad educativa y satisfacer los objetivos pedagógicos propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros Regaña, C. (2016). Los medios audiovisuales: Funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza aprendizaje. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, N° 6, 58-70.

Barros Bastida, C., y Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad, 7*(3), 26-31.

Biblioteca Universitat Jaume I. (2015) Los materiales audiovisuales en la enseñanza y el aprendizaje. Universitat Jaume I. Consultado en http://blogs.uji.es/bibliotecauji/los-materiales-audiovisuales-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje/

Cabero Almenara, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. *Comunicación y Pedagogía*, N° 200, 19-24.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, N° 72, 17-40.

García Graña, G. (2015). Un estudio europeo revela el escaso uso del audiovisual en las escuelas. Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/un-estudio-europeo-revela-el-escaso-uso-del-audiovisual-en-las-escuelas

Domingo Coscollola, M., Onsès Segarra, J. y Sancho Gil, J.M. (2018). La cultura DIY en educación primaria. Aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en Hub DIYLab. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 493-494.

Fornas, R. (2003). Criterios para evaluar la calidad y la fiabilidad de los contenidos en internet. *Revista española de Documentación Científica, 26*(1), 75-80.

Marín Gutiérrez, I., Rivera Rogel, D., y Celly Alvarado, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos. info*, N° 35, 119-131

Marzal, M. Á., Calzada Prado, J., y Vianello Osti, M. (2008). Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: un análisis desde la alfabetización en información. *Information Research*, *13*(4), 1-15. Recuperado de https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4629/MarzalCalzadaVianello_Usab07.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parra Rodríguez, N.A.; y Rocha Rivera, A.M. (2016). Funcionalización pedagógica del recurso cortometraje, una propuesta didáctica para alumnos de enseñanza media. Chile: Universidad del Bío-Bío.

Portalés, M. (2017). Audiovisuales en el aula. Aika Educación. Recuperado de http://www.aikaeducacion.com/tendencias/audiovisuales-en-el-aula/

Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología,* Ciencia y Educación, N° 12, 111-127.

Rivera-Vargas, P., & Sánchez, J. A. (2016). Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje en el Grado de Pedagogía. F. Hernández-Hernández, y JM Sancho-Gil (Coords.), La perspectiva DIY en la Universidad:¡ hazlo tú mismo y en colaboración, (72-77). Barcelona: Octaedro.

Rivera-Vargas, P.; Sancho Gil, J. M; Sánchez, J.A. (2017). Los límites de la disrupción en el orden académico: La cultura DIY en la universidad. Páginas de Educación,10(2), 134-135.

Rivera-Vargas, P., Sancho-Gil, J. M., & Sánchez, J. A. (2017). Los límites de la disrupción en el orden académico. La cultura DIY en la universidad. *Páginas de Educación*, *10*(2), 127-142.

Sancho-Gil, J., & Rivera-Vargas, P. (2016). The Socio-Economic Evaluation of a European Project: The DIYLab Case. *Informatics*, 3(3), 1-13. https://doi.org/10.3390/informatics3030013

Selwyn, N. (2017). Digital inclusion: can we transform education through technology?. En Rivera-Vargas, P., Sánchez-Sánchez, E., Morales-Olivares, R., Sáez-Rosenkranz, I., Yévenes, C. y Butendieck, S. (coords). Conocimiento para la equidad social: pensando Chile globalmente (pp. 103-108). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas – USACH.

USO DE LOS ORDENADORES EN LOS INSTITUTOS POR LOS JÓVENES EN EL PROGRAMA 2.0 DE ESPAÑA

USE OF COMPUTERS IN THE INSTITUTES BY YOUNG PEOPLE IN THE SPANICH 2.0 PROGRAM

Sonia Juan[1] y Emma Oller[2]

Resumen: En el seminari que vam realitzar a una sessió de classe vàrem tractar les TIC, les polítiques d'inclusió digital en educació i es van mostrar tres exemples significatius com són el d'Espanya, Mèxic i Uruguai. A partir d'aquests casos, es va poder observar com va fracassar a Espanya el programa 2.0., d'un ordinador per estudiant. Per aquest motiu, en aquest article es pretén analitzar si l'ús d'ordinadors portàtils a les aules en adolescents és un fracàs en si mateix o va ser la manera de presentar-ho a les escoles la qual va fracassar. A més, volem analitzar els avantatges i desavantatges d'utilitzar l'ordinador com a recurs d'aprenentatge principal a l'aula en comptes dels recursos analògics tradicionals.
Paraules clau: TIC, escola 2.0, professorat, alumnat jove, model 1:1.

1. INTRODUCCIÓ

El Programa Escola 2.0 va ser impulsat en Espanya per l'anterior govern socialista el maig del 2009 i tenia com a objectiu principal introduir tecnologies als centres educatius amb fons públics. Aquesta innovació educativa va tenir un pressupost inicial de 200 milions d'euros, tractava de proporcionar una gran quantitat de tecnologies a les aules i un ordinador per alumne/a, conegut com a model 1:1 (García, 2011).

Tal com argumenta Pérez (2011), el programa 2.0, dirigit pel Ministeri d'Educació, va estar pensat per desenvolupar-se en quatre anys, concretament, del 2009 al 2013 i, anava destinat als alumnes de tots aquells centres sostinguts amb fons públics de 5è i 6è de primària i de 1r i 2n de l'educació secundària obligatòria. No obstant això, a finals del 2011, amb l'arribada del Partit Popular al govern es va suspendre el Programa Escola 2.0 l'any 2012 (Area et al., 2014). Així doncs, aquest programa tan sols va estar vigent durant tres anys, ja que es va anul·lar un any abans del que estava previst.

[1] Monitora de lleure i estudiant del Grau de Pedagogia a la Universitat de Barcelona. Actualment, realitza les pràctiques a l'Ajuntament de Badalona en el Departament d'educació. Correu electrònic: sonietabdn@gmail.com

[2] Tècnica en Educació Infantil i estudiant del Grau de Pedagogia a la Universitat de Barcelona. Actualment, realitza les pràctiques amb noies i nois de l'ESO a una escola concertada de Vilanova i la Geltrú.
Correu elèctronic: emmaollerh@gmail.com

A partir d'aquest programa, ens van sorgir diverses preguntes com són per què es va impulsar realment aquesta política educativa a Espanya? Quin va ser el context en el qual s'emmarca el programa? Quines són les característiques del programa en les comunitats autònomes d'Espanya? Quines diferències hi ha entre els recursos analògics i els digitals? Quina és la visió del professorat sobre els avantatges i desavantatges de les TIC i del model 1:1 a les aules? Aquestes són les preguntes centrals que es respondran a continuació i que ens clarificaran una mica més el Programa Escola 2.0.

2. EL PROGRAMA 2.0 A ESPANYA: CONTEXT I ORIGEN

Durant el segle XXI, tant a Europa com a la resta del món es va apostar per dotar de tecnologies a les persones del territori. Per aquest motiu, Espanya va voler sumar-se a la iniciativa i va dotar de dispositius tecnològics als nens del tercer cicle d'educació primària i al primer cicle de l'ESO. Amb aquesta acció volien que els professors utilitzessin les TIC de manera didàctica per donar suport al procés d'ensenyament-aprenentatge. (Area et al., 2014).

Així doncs, la proposta impulsada pel govern del PSOE no va ser una idea aïllada, ja que paral·lelament a altres països es va promoure el projecte OLPC (One Laptot per Child), que en català significa un ordinador portàtil per nen. En aquesta innovació educativa participen tant països que estan en vies de desenvolupament com Mèxic, Brasil, Perú, Argentina, Mali, Camerun, Rwanda, Índia, Pakistan, Nepal, Cambodja o Malàsia (entre altres) i, països del primer món com els Estats Units i Austràlia (García, 2013).

També, el fet que actualment estem en un moment en el qual l'aprenentatge és al llarg de la vida i les persones s'han d'adaptar ràpidament als canvis continus que hi ha. En aquest fet, el sistema educatiu no pot estar al marge i per això va impulsar el programa 2.0. per fer que les persones adquireixin la competència digital i vagin aprenent els canvis que es van produint pel que fa a les tecnologies, ja que hi ha innovacions en aquest camp contínuament. Així doncs, hi ha una nova necessitat en la societat actual que és l'actualització contínua de coneixement i aprendre a aprendre (Pérez, 2011).

Fent referència a aquestes innovacions educatives amb relació a les TIC, el "Plan Ceibal", actualment vigent a Uruguai és l'experiència mundial més coneguda i triomfadora, ja que és l'únic projecte que ha aconseguit dotar a cada alumne/a de totes les etapes educatives d'un ordinador portàtil personal (Fullan, Watson i Anderson, 2013; Cobo y Rivera-Vargas, 2018).

Tornant a Espanya, es va incorporar la proposta amb el nom de Programa Escola 2.0, on la majoria de comunitats autònomes van formar part a excepció de Madrid i València. Tot i això, a cada comunitat autònoma que va participar, el programa va adoptar senyes d'identitat pròpies en relació a la denominació. Les altres dues comunitats que no van formar part del Programa Escola 2.0 van optar per l'opció d'escollir alguns centres pilot o

experimentals als quals se'ls donava tecnologia en totes les aules del centre. Finalment, quan el PP va començar a governar l'any 2011 es van fer retallades en els pressupostos i es va tancar el Programa 2.0. (Area et al., 2014).

3. CARACTERÍSTIQUES DEL PROGRAMA 2.0 A ESPANYA: APROXIMACIÓ A DIVERSES COMUNITATS AUTÒNOMES

Quan es va crear el programa 2.0 a Espanya es va pensar en un objectiu que era dotar de tecnologia als centres i crear infraestructures per tal d'incorporar nous productes com el hardware, software, connexions a internet i continguts digitals. El problema és que no es donava l'oportunitat perquè cada centre esculli les tecnologies que s'adequaven més segons el seu context i necessitats (Murillo, 2010).

Tot i això, s'ha de dir que en el cas de Catalunya es va tenir més en compte la formació del professorat i tenien algun objectiu diferent de la resta de comunitats autònomes que hi participaven. Tot i això, tenien accés a més dispositius tecnològics. A més, volien generar estratègies que ajudessin a les escoles a poder introduir les tecnologies amb èxit sense deixar de banda el seu projecte educatiu. (Sanuy, Bernard i Llevot, 2017).

Un altre exemple és el de Galícia, on el professorat realment va notar una millora respecte a l'accés als dispositius electrònics. Tanmateix, es requerien més eines i recursos per poder ensenyar d'una manera adequada als alumnes (Fraga i Alonso, 2017).

En el cas d'Andalusia, en un estudi que es va fer es va veure com en l'assignatura de música a mesura que el professorat té una edat més avançada té més dubtes i reticència per incorporar les tecnologies. En canvi, en el cas dels professors més joves hi ha una predisposició natural per incorporar-les. També, es va observar que els professors de més edat tenen més problemes per saber utilitzar d'una manera correcta les tecnologies i tenen més problemes per fer servir el correu electrònic, per exemple. Tot això fa que els professors de més edat tendeixin més a seguir portant a terme les metodologies tradicionals, en canvi els més joves innoven més en aquest sentit (Martos, Pérez i Bernal, 2015).

Així doncs, amb aquests exemples es pot veure com el que el professorat valora més és que poden accedir a més recursos tecnològics però això no significa una millora educativa necessàriament. S'ha de dir que en el cas d'algunes comunitats autònomes com Catalunya els professors es consideraven més preparats per a formar amb TIC però altres comunitats com Castella i Lleó requerien més formació (Moreira, Sanabria, i Vega, 2015).

Això és degut, en part, perquè en el programa 2.0, com que no té en compte alguns aspectes com el context, la formació i la planificació prèvia, etc. Tampoc volia pal·liar els problemes que hi havia en el sistema educatiu com són l'abandonament i el fracàs

escolar, els problemes de falta de comprensió lectora, etc. els quals són temes que apareixen com a prioritaris en els informes PISA (Murillo, 2010).

Per una altra banda, el programa 2.0 va incorporar les TIC en les escoles sense que hi hagués uns objectius comuns entre les diverses comunitats. Això era degut al fet que part del pressupost venia de la UE i això va suposar que manessin el que havien de fer a Espanya. Tot i això, finalment es van poder coordinar i es van compartir objectius comuns (Area, et al., 2014).

Tanmateix, hi ha diverses accions fonamentals a tenir en compte a l'hora de parlar sobre el programa 2.0, que totes les comunitats autònomes van compartir (Area, et al., 2014):

- Dotació d'ordinadors portàtils pel professorat i l'alumnat.
- Pissarra digital interactiva per a totes les aules.
- Accés a internet i connectivitat a totes les escoles i centres educatius.
- Creació i desenvolupament de materials educatius en línia.
- Formació del professorat en les tecnologies de la informació i la comunicació.

S'ha de dir, però, que l'ús dels recursos no va ser el mateix en tots els centres educatius i alguns es van centrar més en uns recursos o uns altres. Va haver-hi escoles que van optar per utilitzar els llibres electrònics com a recurs central, unes altres es van centrar en els ordinadors portàtils i uns altres van prioritzar el desenvolupament de materials didàctics en format electrònic (Aguaded i Hernando, 2010).

Per últim i, no menys important, la innovació educativa va suposar la distribució de més d'1.500.000 ordinadors portàtils pels alumnes, més de 80.000 ordinadors per als docents i a les aules i, aproximadament dotació i equipament d'unes 80.000 mil aules digitals (Pérez, 2011).

4. RECURSOS ANALÒGICS TRADICIONALS VS. RECURSOS DIGITALS

Al llarg dels anys s'han dut a terme diversos estudis i informes com el de Carnoy (2004), de la Universitat de Stanford o l'informe PISA de 2003 i Area (2005) que mostren que la qualitat educativa i els aprenentatges no milloren d'una manera significativa per la introducció de dispositius tecnològics com ordinadors i pissarres digitals. En alguns casos, fins i tot, empitjoren els aprenentatges. (Murillo, 2010).

El motiu d'aquest fet és que hi ha altres factors que influeixen a l'hora d'aprendre com són la metodologia utilitzada en classe, la motivació dels alumnes i professors, assessorament didàctic, adaptació de les TIC al context, etc. (Murillo, 2010).

En la mateixa línia, també hi ha la idea que la major part de pràctiques didàctiques que es duen a terme mitjançant tecnologies digitals no representen una veritable millora respecte a les pràctiques educatives tradicionals (Christian i Mathrani, 2014).

A més, es poden identificar diversos factors que dificulten la incorporació de les TIC a les aules (García-Valcárcel i Tejedor 2010, p. 27):

- Escassa formació del professorat respecte a l'ús de la tecnologia adequada a les aules.
- Falta de temps per part dels docents per poder col·laborar entre ells i desenvolupar programes de tecnologia integrada.
- Absència de personal format per poder resoldre qualsevol problema tècnic que es pugui presentar
- Falta d'ordinadors i accessibilitat a internet a totes les aules

Així doncs, s'observa que tot i les línies generals d'actuació que coincidien a l'hora d'impulsar el programa 2.0 han fracassat, ja que diversos articles i estudis afirmen la negligència de les propostes prèviament plantejades

Si més no, és important tenir en compte l'opinió del professorat respecte a aquests dos recursos oposats. Area i Sanabria (2014), en l'article *"Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España"* s'analitzen diverses dades rellevants a partir d'uns qüestionaris duts a terme pel professorat que va formar part del Programa Escola 2.0. De les 5000 enquestes que es van proporcionar, la major part dels professionals dels centres educatius manifesten una visió positiva pel que fa a la incorporació de les TIC a les aules. Tot i això, asseguren que segueixen necessitant materials estructurats que els hi ofereixin directrius i guies pedagògiques per a l'activitat diària de classe.

5. LA VISIÓ DEL PROFESSORAT RESPECTE ALS AVANTATGES I DESAVANTATGES DE LES TIC I DEL MODEL 1:1 A LES AULES

Un dels inconvenients de l'ús de les TIC és que, sobretot en el primer any d'implantació del Programa 2.0 alguns professors pensen que no es van generar canvis molt significatius en la metodologia. A més, en general les TIC s'utilitzaven per cercar informació, fet que feia que no s'aprofitessin realment els recursos existents per poder assolir un procés d'ensenyament-aprenentatge significatiu en els alumnes. Tanmateix, va haver-hi alguna petita innovació per part dels professors però insuficient (Moreira, Sanabria, i Vega, 2015).

Relacionat amb això, es va observar que durant el segon any d'implementació del programa 2.0 a Espanya, els nens que feien el pas de primària a secundària tenien més

coneixements i estaven més acostumats a utilitzar les TIC a l'aula que els professors. Això és degut al fet que l'any anterior ja havien utilitzat l'ordinador a classe en l'altre escola a la qual anaven a primària. Tot i això, s'ha de dir que el fet d'utilitzar les TIC no vol dir que tant els professors com estudiants tinguin la competència digital desenvolupada (Aguaded i Hernando, 2010).

Per una altra part, segons uns altres professors, consideren necessàries iniciatives com les del Programa 2.0 per poder canviar la metodologia amb els alumnes fent ús de les tecnologies. Tot i això, també coincideixen amb altres professionals que pensen que el que es va oferir era insuficient per poder portar a terme una acció educativa en condicions. A més, un nombre considerable de professors considera que han obtingut poca informació sobre els elements i característiques del Programa 2.0 i els hi ha faltat un suport d'altres professors d'uns altres centres i de materials i plans de formació. Tot i això també diuen que no provoca una distracció pels alumnes, tot al contrari i que ha ajudat a portar a terme projectes amb els alumnes i recerca. A més, tampoc ha suposat un esforç extra dels professors utilitzar una metodologia en la qual s'integrin les TIC (Area. i Sanabria, 2014).

Tot i això, pel que fa a l'ús de les TIC a casa, el problema que van detectar els professors a Andalusia va ser que no hi havia un control des de casa de la freqüència i contingut visualitzat dels nens i joves (Martos, Pérez i Bernal, 2015).

Per la mateixa línia, es va fer un estudi sobre el programa 2.0 als alumnes que mostrava que el fet d'utilitzar un ordinador per estudiant a l'escola feia que hi hagués beneficis tant en l'escola com en casa. A més, la freqüència d'ús era moderada (1 o 2 cops per setmana). Tot i això, l'estudi preveu que com van fer l'estudi quan el programa feia poc temps que estava en funcionament, hi ha dades que amb el temps poden canviar. A més, es veia com els alumnes que no havien participat en el programa igualment tenien tots ells (100%) una bona puntuació en educació financera. Mentre que els alumnes que hi van participar, hi havia un 10% que tenia la mateixa puntuació en matemàtiques i educació financera (Vilaplana, 2015).

A més, les TIC a les aules afavoreixen el treball tan individual com en grup però els alumnes solen utilitzar més ordinadors que no pas pissarres digitals. De totes maneres, un gran nombre de professors en un estudi (50%) diuen que utilitzen més els recursos d'aprenentatge tradicionals com els llibres de text. Així mateix, només una quarta part dels professors utilitzen en les aules l'internet i els recursos tecnològics diàriament (Burgos, Marín i López, 2018).

Tanmateix, hi ha ocasions en les quals els nens i joves utilitzen més les tecnologies de manera individualista sense que hi hagi interacció i treball en grup amb els companys. Tot i això, el fet d'utilitzar les tecnologies en l'aula fomenta la motivació i el treball dels estudiants que pot permetre un aprenentatge més enriquidor i significatiu. Però

l'inconvenient que hi ha és que a vegades hi ha dificultats per accedir a internet a causa dels problemes de connectivitat i de temps (García i Basilotta, 2012).

Tot això mostra com el programa 2.0 ha afavorit el fet que alguns alumnes s'apliquin i treguin bona nota sense tenir una addicció a les tecnologies però el recurs més utilitzat per excel·lència segueix sent el recurs tradicional. A més, encara que en les escoles hi ha hagut una millora pel que fa a la quantitat de tecnologia de la qual disposaven gràcies al programa 2.0 segueixen faltant molts aspectes de millora. Entre els més destacats es troben la falta de formació i de comunicació entre els professors dels diversos centres.

6. CONCLUSIONS

A partir del programa 2.0 impulsat a Espanya pel partit socialista l'any 2009 i anul·lat als tres anys posteriors a causa de les retallades del PP, s'han pogut realitzar diversos estudis en relació a aquest projecte, ja sigui tenint en compte les opinions del professorat i de l'escola en general, investigacions relacionades amb l'ensenyament- aprenentatge o estudis que tenen en compte l'evolució i l'impacte d'aquest.

La implantación del Programa Escuela 2.0 en los centros, consideramos es una iniciativa innovadora, que abre las puertas a la Sociedad actual. Es algo realmente beneficioso acercar las TIC a los alumnos y profesores de los centros, como un recurso más, disponible de forma continuada, pero no se trata sólo de introducir los medios tecnológicos en el contexto educativo para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de realizar un diseño didáctico que sea acorde a las peculiaridades de los estudiantes, que responda al logro de unos objetivos formativos determinados y que se integren respetando el contexto social. (Citat en García i Basilotta, 2012, p. 15.)

Això mostra com les TIC són un bon recurs per aprendre però cal un disseny didàctic i una política pedagògica que tingui en compte les característiques dels alumnes, els objectius formatius i el context social.

A més, per finalitzar podem destacar un seguit d'aspectes per sintetitzar la informació que responen a les preguntes que ens havíem fet inicialment:

1. Responent a la pregunta de per què es va impulsar realment aquesta política educativa a Espanya, El Programa Escola 2.0 no és una proposta aïllada que només s'hagi impulsat a Espanya sinó que en tot el món s'ha volgut dotar de tecnologies a una part de la població.

2. El context en el qual s'emmarca el programa és l'any 2009, un moment en el qual encara es destinaven més diners per algunes iniciatives com aquesta i el govern socialista va apostar per aquest programa. D'aquesta manera, a partir del fons públic aconseguiria dotar de tecnologies als centres sostinguts per fons públics i proporcionar un ordinador

per alumne (Model 1:1). Tot i això, va haver-hi dues comunitats autònomes que no van participar en la proposta com són Madrid i València. Aquestes dues comunitats van optar per escollir alguns centres pilots en els quals es dotaria de tecnologia.

3. Aquest programa anava destinat als alumnes de 5è i 6è de primària i de 1r i 2n de l'educació secundària obligatòria (ESO). Inicialment, aquest programa estava destinat per dur-se a terme durant quatre anys però finalment el 2011, amb l'arribada del Partit Popular al govern es va suspendre el Programa Escola 2.0 l'any 2012 a causa de la crisi, ja que es volia fer retallades en educació.

4. Les característiques del programa en les comunitats autònomes d'Espanya és bastant semblant, ja que es va dotar a totes de tecnologia com a objectiu principal. Tot i això, en el cas de Catalunya es va tenir més en compte la formació del professorat i volien introduir les tecnologies sense deixar de banda el seu projecte educatiu.

A Galícia, el professorat realment va notar una millora respecte a l'accés als dispositius electrònics. Tanmateix, es requerien més eines i recursos per poder ensenyar d'una manera adequada als alumnes.

En el cas d'Andalusia, el professorat que té més edat té més dificultats i reticència per incorporar les tecnologies comparant-ho amb la gent més jove.

Pel que fa a Castella i Lleó requerien més formació per poder utilitzar les tecnologies com a recurs educatiu.

5. La major part de les línies d'actuació que es van marcar a l'hora d'impulsar el programa 2.0 com l'accés a internet, connectivitat a totes les escoles i centres educatius o, formació del professorat en les TIC van ser accions que no es varen complir. Aquest fet, possiblement és degut al fet que no es va tenir en compte el rerefons que comportava l'aplicació d'aquestes mesures.

6. Respecte als recursos analògics tradicionals, en comparació amb els recursos digitals i tenint en compte diverses investigacions i informes com els de PISA, es conclou que la qualitat educativa i els aprenentatges no milloren d'una manera significativa si s'introdueixen les TIC a les aules. Cal tenir cura de la metodologia utilitzada a classe, la motivació de l'alumnat i professorat, l'assessorament didàctic i l'adaptació de les TIC al context.

7. No obstant això, la valoració del professorat respecte a la implementació del programa 2.0 és molt valuosa. En general els docents valoren positivament la incorporació de les TIC a les aules, tot i que admeten que ha faltat formació pel que fa a l'ús correcte de les noves tecnologies a les classes. A més, també s'observa que tot i disposar de recursos digitals encara la gran majoria de docents segueixen fent servir els llibres de text com a suport didàctic.

BIBLIOGRAFIA

Aguaded, I. i Hernando, A. (2010). *Web 2.0 to School 2.0 in Spain: The Transformation of Information and Communication (ICT) into Technologies for Learning and Knowledge*. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/257520394_Web_20_to_School_20_in_Spain_The_Transformation_of_Information_and_Communication_ICT_into_Technologies_for_Learning_and_Knowledge

Area, M., Sanabria, A., i, Vega, A. (2015). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Campus virtuales*, *2*(1), 74-88. Recuperat de: http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/30/29

Area, M., Alonso, C., Correa, J., Moral, M., Pablos, J., Paredes, J., Peirats, J., Sanabria, A., San Martín, A., i Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *13*(2), 11-34. Recuperat de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/68843

Area, M. i Sanabria, A. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar, 50*(1), 15-39. Recuperat de https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287066/375315

Burgos, S., Marín, V. i López, M. (2018). Teachers training for digital inclusion from school 2.0 plan: case study. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/326262759_Teachers_training_for_digital_inclusion_from_school_20_plan_case_study

Cobo Romaní, C., & Rivera Vargas, P. (2018). Enhancing social inclusion through innovative mobile learning in Uruguay. *Case study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning. Paris: UNESCO. Retrieved December*, *24*, 2018.

Colás, M., De Pablos, J. i Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, N° 56, (s/p).

Del Moral, M. i Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: Desarrollo de competencias tecnológicas para la Escuela 2.0. *Revista Miscelánea de Educación*, N° 23, 59-69. Recuperat de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3403432

Fraga, F. i Alonso, A. (2017). El Proyecto Escuela 2.0 en Galicia (España): Percepciones del Profesorado. *Innovación Educativa*, Nº 27, 285-301. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/321392809_El_Proyecto_Escuela_20_en_Galicia_Espana_Percepciones_del_Profesorado

Fullan, M., Watson, N. i Anderson, S. (2013). *Ceibal: los próximos pasos. Informe final*. Michael Fullan Enterprises. Recuperat de: https://es.calameo.com/read/002604272865e9aa9931e

García, A. i Basilotta, V. (2012). Implantación del Programa Escuela 2.0. Análisis de un caso de Centro Rural Agrupado. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/313845311_Implantacion_del_Programa_Escuela_20_Analisis_de_un_caso_de_Centro_Rural_Agrupado

García, L. (2013). Estudio sobre la implantación del proyecto educat 2.0. Recuperat de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Ljustamante/Documento.pdf

García-Valcárcel, A. i Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, N° 352, 125-147. Recuperat de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_06.pdf

Martos, E,. Pérez, P. i Bernal, J. (2015). Relación entre la edad del profesorado de música andaluz y el desarrollo de la Escuela TIC 2.0. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 757-777. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/302979344_Relacion_entre_la_edad_del_profesorado_de_musica_andaluz_y_el_desarrollo_de_la_Escuela_TIC_20_The_relationship_between_the_age_of_music_teachers_in_Andalucia_and_the_development_of_the_IT_program_Escu

Murillo, J. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *13*(2), 65-78. Recuperat de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307327

Pérez, A. (2011). *Escuela 2.0*. Recuperat de: http://recursostic.educacion.es/entornodepruebas/webprincipal/images/stories/ii_congreso_e20/docs/e_20_feb2011.pdf

Sanuy, J,. Bernard O. i Llevot, N. (2017). Nuevos retos educativos: el" Programa Escuela 21" en Cataluña. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, *64*(370), 793-816. Recuperat de: https://www.academia.edu/34616181/Nuevos_retos_educativos_el_Programa_Escuela_Nueva_21_en_Catalu%C3%B1a

Vilaplana, C. (2015). How Financial Education affects Mathematics performance? Evidence from Spain in the context of the Program School 2.0. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/300501349_How_Financial_Education_affects_Mathematics_performance_Evidence_from_Spain_in_the_context_of_the_Program_School_20

TERCERA SECCIÓN

NUEVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN

WIKIPEDIA Y FEMINISMO. CÓMO ROMPER CON LA BRECHA DE GÉNERO

WIKIPEDIA AND FEMINISM. HOW TO BREAK THE GENDER DIVIDE?

Mònica Ferré[1] y Luisina Ferrante[2]

Resumen: Wikipedia es la enciclopedia en formato digital más consultada en todo el mundo. Sin embargo, en comparación con los hombres, las mujeres participan menos en la creación y edición de artículos. Del mismo modo, sostenemos que en esta plataforma predomina una perspectiva patriarcal en torno a la información relacionada con mujeres. Considerando estos antecedentes, el objetivo del artículo es presentar la situación actual de Wikipedia en relación a la brecha de género existente en edición y contenido, y se explica el trasfondo que explica dicha brecha: la perpetuación de los principios patriarcales. Con el fin de buscar una solución a este problema, se analizan los proyectos que se implementan actualmente a nivel global en diferentes regiones, así como la presencia de educación en género en el sistema educativo. Finalmente, para que esta brecha de género en Wikipedia pueda reducirse, se propone como solución pedagógica la formación en género a los maestros.
Palabras clave: Wikipedia, patriarcado, feminismo, edición, educación en valores.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente artículo es analizar la situación actual de la mujer en Wikipedia, tanto a nivel de edición como de contenido. Las mujeres, que conforman la mitad de la población mundial, no son representadas de la misma manera en dicha plataforma. Además, en relación a los editores varones, participan en menor cantidad en la edición de esta.

Por otro lado, nos planteamos como objetivo presentar una propuesta que intente solventar esta problemática, basándonos en todos aquellos proyectos que actualmente se están llevando a cabo para disminuir esta brecha de género.

2. WIKIPEDIA, LA ENCICLOPEDIA LIBRE.

El uso de los diccionarios y de las enciclopedias de papel ha quedado relegado debido a la progresiva emergencia de las plataformas digitales. En este contexto, resulta evidente que hay una que sobresale por encima de las demás y que es de uso corriente en la

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Wikimedia Argentina.

cotidianeidad de muchas personas. Y es que esta plataforma es, por excelencia, la primera página web que aparece cuando se realiza una búsqueda en Google.

Sí, hablamos de Wikipedia.

Pero ¿Qué es exactamente Wikipedia? Qué mejor manera de explicarlo que extrayendo la información de la propia plataforma. De acuerdo a lo informado en su página web, "Wikipedia es una enciclopedia libre editada de manera colaborativa."

Wikipedia es, por tanto, una fuente digital de información. Información que ha sido creada por muchas personas voluntarias, es decir, personas que, por crear contenido en la plataforma, no obtienen ningún tipo de ganancia. Además, estas personas no tienen por qué ser necesariamente expertas en el asunto al cual están aportando contenido, pueden ser sencillamente aficionadas a la temática, sin tener un título académico que constate su conocimiento. Al saber esto, puede resultar fácil pensar que el contenido que se encuentra en Wikipedia es poco o nada fiable.

Con tal de desmentir esta creencia se han hecho varias investigaciones al respecto. Tramullas (2015), por ejemplo, concluye que, tras analizar el contenido de muchos y muy diversos artículos en la página web, "la gran cantidad de trabajos publicados [...] es un buen indicador de la importancia y validez del enfoque colaborativo en la creación y diseminación de conocimiento. La cuestión clave radica en el desarrollo de una discusión activa y constructiva en Wikipedia…" (p. 226). Por lo señalado, Tramullas defiende que es precisamente el mismo factor colaborativo el que garantiza la validez de los artículos. De hecho, es habitual que en artículos 'en tendencia' se produzcan las llamadas "guerras de edición". Este fenómeno implica un corto lapso de tiempo en el que varias personas editan a la vez un artículo, de manera que se modifican repetidas veces las aportaciones realizadas por los editores. Esto es debido a, por ejemplo, desacuerdos ideológicos, información incorrecta o vandalismos.

Según Ferrante y Ludueña (2017) "En un artículo ningún conocimiento se congela, todo se debate. […] Y es este tiempo de edición real y capacidad y acceso a la actualización del contenido lo que permite diversificarlo y situarlo como fuente de consulta" (p. 5). Patricia Horrillo (2017) va más allá, y postula que no hay que fiarse del contenido que hay en Wikipedia, de la misma manera que no hay que fiarse de la información que cuentan los medios de comunicación.

Para evitar que se produzcan actos de vandalismo en artículos que tratan cuestiones socialmente controvertidas, como por ejemplo, aportar información falsa, los "Bibliotecarios" tienen la opción de proteger estos artículos. Con esta función, solo editores autoconfirmados por la comunidad pueden modificar los artículos en cuestión durante un tiempo que puede ser ilimitado. Los bibliotecarios, antiguamente llamados "Administradores", son aquellos editores que han sido votados por la comunidad para que

ejerzan funciones avanzadas, como, por ejemplo, borrar páginas o editar artículos protegidos.

Resulta tan sencillo editar y crear contenido en Wikipedia que, actualmente, la plataforma consta de más de 48 millones de artículos en 288 idiomas, lo que suma un total de más de 2.000 millones de ediciones. Estas cifras pueden parecer asombrosas. Según Cristina Sen (2017) cada día en el mundo se producen unos 6.000 artículos en la página web. Todo este contenido, además, debido a que puede ser editado por todo el mundo, refleja los conocimientos y las tendencias de la sociedad.

Pero que haya tantos artículos publicados no significa necesariamente que haya buena información y contenido. De hecho, en Wikipedia existe un "vacío invisible". Este vacío no solo existe en Wikipedia, sino que trasciende fronteras e impregna todos los ámbitos y aspectos de la vida de todas las personas. Nos estamos refiriendo al patriarcado.

3. EL PATRIARCADO, UN VACÍO "INVISIBLE"

Montero M. y Nieto M. (2002) definen el patriarcado como "una estructura social jerárquica, basada en un conjunto de ideas, prejuicios, símbolos, costumbres e incluso leyes respecto de las mujeres, por la que el género masculino domina y oprime al femenino" (p. 3). El patriarcado es, por tanto, un sistema en sí mismo, que rige casi todas las culturas de la Tierra. Es el motivo de la discriminación salarial o de los estereotipos asociados al hombre y a la mujer, entre muchísimas otras cosas. Esta estructura "invisible" provoca que, como indica Maffia (2014), las mujeres hayan quedado "históricamente fuera del lugar de producción del conocimiento científico" (p. 9).

El rol asociado a la mujer ha sido y sigue siendo, desde antaño, el de la cura y el cuidado de los demás, de manera que es la mujer la que, históricamente, se ha hecho cargo del trabajo doméstico y de los cuidados. Mientras tanto, el hombre ha ido escalando posiciones y ha realizado las tareas "verdaderamente importantes", es decir, sustentar a la familia mediante un trabajo remunerado. Las tareas de cuidado, sin embargo, requieren igual o más dedicación que las tareas designadas como "trabajos de verdad", y, sin embargo, las primeras no están remuneradas.

Estos roles de género han provocado que, aunque las mujeres seamos igual o más numerosas que los hombres, no hemos tenido la oportunidad de realizar descubrimientos o aportaciones importantes a la ciencia y a la historia o, cuando sí ha ocurrido, esto generalmente no ha sido reconocido. Ese rol parece estar reservado única y exclusivamente al hombre. Afortunadamente, hay excepciones. A lo largo de la historia, ha habido mujeres que han luchado por conseguir la igualdad entre el género masculino y el femenino. Pero esta lucha, compuesta por las llamadas "olas del feminismo", se omiten en los libros de historia y, por tanto, no forman parte de la "memoria oficial". Por esta misma razón, las mujeres y su aporte histórico han sido -y son- invisibilizadas en el

currículum escolar. De ahí que lo hayamos nombrado "vacío invisible". Porque se omite de la educación formal, se desconoce que todo eso ha ocurrido.

3.1 Brecha de género en contenido

Como bien hemos dicho, Wikipedia refleja la realidad social, y, por tanto, también lo hace respecto del vacío histórico en torno a la experiencia de mujeres importantes.

Es por este motivo por el que, según la actual presidenta de Wikimedia México y creadora del proyecto Editatona, Carmen Alcázar (citado en Morales, 2018), en 2015 el porcentaje de biografías de mujeres en Wikipedia en español era solamente de un 2%. Actualmente, el total de biografías de mujeres científicas es de un 8,8%. [3]

Si desglosamos este 8,8%, vemos que biografías de mujeres científicas relacionadas con la química, las matemáticas o la física conforman tan solo un 9,8%, un 7,7% y un 6,25% del total de biografías de cada ámbito respectivamente. Esta diferencia en porcentaje aumenta en la vertiente de ingeniería. En cambio, en la rama biológica, una de aquellas ramas más proclive a los temas del cuidado y el medioambiente, el número de biografías de mujeres, aunque sigue siendo inferior al de los hombres, es más elevado que en las disciplinas anteriores, ocupando un 20,35% del total de biografías.

Además, de todas las biografías de mujeres que hay en Wikipedia, un número importante de estos artículos presenta a la mujer como "la esposa de", "la hermana de" o "la madre de". Por ejemplo, si buscamos quién fue Catalina Parr en Wikipedia, el primer enunciado nos informa de que "fue la última de las seis esposas de Enrique VIII de Inglaterra". Recién después de esta presentación, se aporta la información de que "fue reina consorte de Inglaterra desde 1543 hasta 1547 y la primera reina consorte de Irlanda" (Wikipedia, 2019). Esta mujer y muchas más, son definidas por la condición de su compañero y no por sus logros. Se las describe en relación con el hombre, como si se trataran de una propiedad o de un objeto, menguando así sus posiciones y aportaciones a la historia.

Otro ejemplo en cuanto a la brecha de contenido, puede verse en relación a la cantidad de futbolistas varones que tienen un perfil en Wikipedia a diferencia de las pocas mujeres futbolistas que logran sostener sus biografías (Ver proyecto *Equilibrá la Cancha*). Un ejercicio interesante es ver los artículos de los futbolistas, que sin destacar más que por ser futbolistas, suelen sostener sus artículos y no hay discusión alguna, incluso existen pocas fuentes que fundamenten y soporten su "relevancia enciclopédica", palabra clave para construir información nueva en Wikipedia. Si nos preguntamos qué vara está midiendo la relevancia de profesionales de un mismo deporte, incluso jugando en categorías

[3] Extraído de Wikimedia Commons "Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia".

equivalentes, para que estén o no en Wikipedia. Es la misma vara que define la relevancia o irrelevancia de las mujeres a nivel social en cualquier otro ámbito.

En síntesis, la falta de mujeres y la poca perspectiva de género son problemas que informan sobre los contenidos presentes en esta plataforma virtual. Pero la brecha de género en Wikipedia no se remite exclusivamente a la presentación o cantidad de contenido, sino que se extiende al ámbito de su creación. Es por esto que es necesario preguntarse también quién define la relevancia de las mujeres, no solo en Wikipedia, sino a nivel histórico y social.

Esta decisión supone una posición de poder. En la mayoría de los comités, juntas directivas, espacios de gobierno e influencia, el rol de las mujeres es ampliamente minoritario en relación al de los varones, quienes traducen su posicionamiento en decisiones corporativas que, en la mayoría de los casos -por no decir todos-, perpetúan un punto de vista patriarcal, que ubica a la mujer como reproductora de información y no como agente de construcción. Aunque cada vez existe más evidencia de que los estornos virtuales tienden a ser un espacio de movilización y organización feminista (Miño, Rivera-Vargas y Cobo, 2019; Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós, 2018).

3.2 Brecha de género en edición

El problema en este caso está en que, cuando se analizan los perfiles de los editores de Wikipedia a nivel mundial, se observa que, como indica Morales (2018), "por cada 10 hombres que editan Wikipedia hay una mujer que también lo hace" (p. 34. Por tanto, aunque la plataforma es consultada por hombres y por mujeres en porcentajes similares, estas últimas no son productoras de conocimientos. Como ejemplo de esta asimetría, y según la información ofrecida por Patricia Horillo (2017) en una ponencia para TED x Talks, podemos señalar que menos del 16% de los editores son de sexo femenino.

Sin embargo, el uso de tecnologías y de redes sociales por parte de las mujeres es similar y proporcional al de los hombres. El Ontsi u observatorio nacional de las telecomunicaciones, ofrece en su página web un extenso estudio sobre los indicadores de la sociedad de la información por género. En su estudio sobre la diferencia de participación por género en redes sociales sobre el total de la UE (2018), se muestran unos resultados muy equilibrados. Estonia resulta ser el país con más brecha de género en relación con el uso de redes sociales. El estudio muestra que en este país hay un 10% más de participación por parte de hombres que de mujeres. Montenegro, en cambio, obtiene resultados invertidos. Los estudios muestran que en este país son las mujeres las que participan más de las redes sociales, sobrepasando a los hombres con un 8%.

Estos datos demuestran que el problema de la brecha de género no se produce por una dificultad de acceso o debido al hecho de que las mujeres utilicen menos las tecnologías, hipótesis desmentidas en el estudio señalado. Cuando Horillo (2017) intenta descifrar el por qué de esta brecha tan grande solamente en Wikipedia, se encuentra con, como no,

lo que hay detrás de todo: el patriarcado. En el fondo, las mujeres no nos sentimos legitimadas para escribir la historia y esta situación deriva del rol que se nos ha asignado socialmente.

Una clara evidencia de esta afirmación es, precisamente, la brecha en contenido que se evidencia en Wikipedia, así como también la participación en la creación y edición de los mismos. Estas evidencias, al fin y al cabo, no son más que un reflejo de la sociedad.

Conseguir que las mujeres sean productoras de contenido y de saberes, o lograr que estas tengan poder en la construcción de conocimiento, es una disputa que se está dando a nivel global hoy en día. En este sentido, Wikipedia puede ser tomado también como un territorio de disputa y resistencia por quienes se dedican a ampliar voces y reducir brechas de contenido. El siguiente paso es, tras conocer ya la brecha real de género que hay tanto en contenido como en edición en Wikipedia, conocer qué se está haciendo para intentar remediar este problema.

3.3 Editatonas: las maratones de edición de mujeres

La Fundación Wikimedia, una organización sin ánimo de lucro, es la que se encarga de administrar Wikipedia y se financia a través de donaciones. Dentro del "universo" Wikipedia existen los llamados editatones. Según Ferrante y Ludueña (2017) "una editatón es un evento de edición colectiva y simultánea en Wikipedia, gratuito y abierto al público, donde personas con distintos niveles de experiencia se reúnen para mejorar o crear artículos sobre un tema concreto" (p. 1).

Carmen Alcázar, creadora del concepto-acción de Editatona, decide otorgarle al término un sentido completamente diferente solamente cambiando la terminación. Crea las editatonas, eventos de edición colectiva, pero en este caso, de mujeres. Esta iniciativa surge en México en 2015 y se va extendiendo poco a poco hasta internacionalizarse. Además, es la primera propuesta que busca abatir la brecha de género existente en Wikipedia.

En España y Catalunya, de la mano de Wikimujeres y de Viquidones respectivamente, se realizan editatonas semanalmente. Estos dos colectivos se proponen añadir a la plataforma todas aquellas biografías de mujeres importantes que todavía no disponen de su propio artículo. Además, ofrecen formación en edición en Wikipedia, ya que, en las jornadas intensivas de edición, promueven la participación de todo tipo de mujeres, no solo de aquellas expertas en la materia.Estas iniciativas, poco a poco, están logrando disminuir esta brecha de género en contenido. Un claro ejemplo son los datos ofrecidos por la propia plataforma, en los que se muestra que, a día de hoy, se han creado 3.160 artículos gracias a los 296 programas de edición de mujeres que se han llevado a cabo (Art+Feminism. 2018).
Son cifras grandes y, sin lugar a dudas, muestran el interés y la lucha colectiva de todas esas mujeres que pretendemos generar un cambio en la plataforma. Aun así, y aunque

evidencien buenos resultados, estos programas no son suficiente para lograr una disminución considerable de la brecha de género en Wikipedia. Entonces, ¿De qué otra manera se puede aportar desde distintos ámbitos a reducir la brecha de género abismal presente en esta plataforma?

4. LA ESCUELA, LA BASE DE TODO

Parece un tópico común intentar solucionar todos los problemas mediante la educación, pero es que para dar soluciones a grandes problemas como lo son el machismo o la brecha de género, se ha de partir de la raíz de todo.

Y es que todo se puede aprender y, aunque se aprenda a lo largo de toda la vida, quitar "vicios" es tarea harto difícil. Por poner un ejemplo, una persona que aprende a tocar el piano de forma autodidacta creerá que toca bien el piano, ya que su método le funciona bien. Sin embargo, si esta misma persona al cabo de un tiempo decide ir a clases de piano, es muy probable que el profesor le indique que, por ejemplo, la colocación de las manos es errónea. Modificar una costumbre es mucho más complicado que aprender 'desde cero'. Si esa persona hubiera empezado a estudiar piano con la ayuda de alguien experto, no hubiera cogido ningún 'vicio' y, en consecuencia, ahora no tendría que cambiar todas las estructuras que tenía montadas en su cabeza.

Con este ejemplo no queremos difundir que no se puede estudiar un instrumento de forma autodidacta. La educación musical en instrumentos es un añadido a la educación formal y es por ello que no se incluye en el currículum escolar obligatorio. En cambio, la educación en valores sí que es de suma importancia. Mediante el ejemplo del piano queremos hacer ver que, desde pequeños, aprendemos que los chicos juegan al fútbol y que las chicas juegan con muñecas. Este aprendizaje es erróneo, y es por eso por lo que intentar cambiar la perspectiva cuando se es mayor, resulta mucho más complicado que si se nos hubiera enseñado desde un principio que ser de un género en concreto no implica tener un rol.

Dado este apunte, lo que interesa saber ahora es cómo las escuelas españolas intentan evitar este aprendizaje erróneo sobre los roles de género. Según el artículo 4, apartado 2 de la BOE (2006), "en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa de educación primaria, [...] se añadirá el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres." Añadir una asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos puede parecer una buena iniciativa, pero ¿hasta qué punto es suficiente?

Partimos de que la ley actual rige desde 2006. Eso significa que el currículum de la asignatura no ha cambiado en más de 10 años. En todo este tiempo, la sociedad se ha transformado, y ha habido un avance notable en temas de feminismo y concienciación social. Además, hay que tener en cuenta que la educación en valores no solo la realiza la

escuela, agentes como la familia o la televisión tienen igual o mayor repercusión en la persona. Si encima, la escuela limita este aprendizaje a una sola asignatura de un solo curso, la diferencia de impacto se acrecienta muchísimo más.

La escuela no puede limitarse a tener un apartado en que se hable de feminismo, la educación tiene que ser en sí misma feminista. La función de la escuela debería ser educar en igualdad, evitando así la reproducción de los estereotipos de género. Es por este motivo por el que no se puede tratar sólo en una asignatura, sino que debería estar presente en todas las materias. Debería ser una educación transversal y continua.

No obstante lo señalado, los libros de historia siguen omitiendo a las mujeres y la lucha que hemos tenido para lograr los derechos de los que hoy disponemos. Derechos que, a nuestro pesar, siguen siendo menores a los que ostentan los hombres. Y es que la ley es la ley, y Jean-Claude Michéa (2002) hace ya unos cuantos años acertó apelando a la figura de la escuela "ignorante".

4.1 "La escuela de la ignorancia"

En dicho texto el autor defiende que estado y educación son inseparables, y que la segunda siempre atenderá a los intereses del primero. Defiende que el interés del estado es puramente capitalista y, en consecuencia, su objetivo es formar a personas que sean consumidoras y competitivas. En palabras de Michea (2002)

Efectivamente, es obvio que la costosa transmisión de saberes reales y, por tanto, críticos, así como el aprendizaje de los comportamientos cívicos elementales o incluso, sencillamente, el fomento de la rectitud y la honestidad, no presentan aquí ningún interés para el sistema. De hecho, en ciertas circunstancias políticas, pueden llegar a suponer una amenaza para su seguridad. Obviamente es en esta escuela para la mayoría donde debería enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles" (p. 13)

Y añade que "en este caso, basta con prohibir toda institución cívica eficaz y reemplazarla por cualquier forma de educación ciudadana, popurrí conceptual más fácil de difundir porque, en resumidas cuentas, no hace sino reforzar el discurso dominante de los medios y el mundo del espectáculo" (p.14). A nuestro juicio, aunque hayan pasado ya 20 años desde la primera publicación de este texto, las cosas no han cambiado demasiado. Estamos en un sistema capitalista y, efectivamente, en el currículum escolar hay una asignatura que lleva de nombre "Ciudadanía para la educación", pero que parece no está logrando sus objetivos.

Si el sistema educativo no puede desligarse de las políticas de estado, ¿De qué manera podemos lograr una educación feminista transversal y continua en la educación formal? La respuesta es muy sencilla: a través de la formación a formadores.

5. FORMAR EN GÉNERO A LOS FUTUROS DOCENTES

Actualmente en el plan de estudios del grado de maestro de educación primaria de la Universidad de Barcelona, no existe ninguna asignatura -ni obligatoria ni optativa- dedicada a la orientación o al género (UB.edu. 2018). La realidad en las escuelas es que los maestros transmiten valores mediante su docencia diaria y si a estos se les prepara en la facultad para que tengan perspectiva de género, la labor de enseñar el feminismo de forma transversal y continua se realizaría de forma automática.

Gracias a esta formación, los docentes podrían añadir Wikipedia como recurso digital en el aula para tratar, no sólo competencias de comprensión lectora o manejo de las tecnologías, si no también aprendizaje en género.

Pero pensar Wikipedia como herramienta pedagógica, y con una perspectiva feminista, implica interpelar al sistema educativo en su totalidad. No se pueden plantear secuencias didácticas para editar Wikipedia con una perspectiva de género, si antes no se disputa el sentido en el que las mujeres y sus historias son relatadas en los espacios educativos en general. Por ejemplo, si en la asignatura de historia los procesos son leídos desde la perspectiva patriarcal en la que la historia oficial suele estar escrita, seguramente una propuesta de edición en Wikipedia a partir de esta lectura se encuentre completamente sesgada. En este sentido, la disputa del contenido que se encuentra plasmado en Wikipedia puede servir como catalizador de una reflexión político-pedagógica desde los espacios de formación.

Wikipedia como herramienta pedagógica, no implica solo el hecho de editar, sino generar en los espacios áulicos lecturas críticas sobre aquello que ya existe en la enciclopedia y aquello que falta. El por qué y para qué de la secuencia didáctica tienen como esencia interpelar, a través de diferentes medios, cómo se invisibilizan y visibiliza a las mujeres en la memoria histórica de un pueblo.

6. CONCLUSIONES

Wikipedia la podemos construir todos y todas. Por desgracia, hay una parte de la sociedad que participa mucho menos en este proceso. Nos referimos a las mujeres. Una de las consecuencias de esta situación es que estas no se ven representadas en la plataforma, al menos no en igual medida que los hombres. En este sentido, la página está, de alguna manera, visibilizando la lógica patriarcal en su plenitud, representando a la perfección cómo se divide la sociedad actualmente.

Con tal de disminuir la brecha de género en Wikipedia, se tiene que cambiar la mirada. Hay que empezar a pensar en cambiar la perspectiva de la sociedad y no solo la de la plataforma. Porque si se modifica la primera, la segunda cambiará automáticamente.

Aunque la escuela sea tan solo uno de los muchos agentes educativos, su impacto a nivel emocional, social y cognitivo es evidente en las edades más tempranas. Los niños pasan muchísimo tiempo en la escuela, y es por este motivo por el que se ha de comenzar a mirar la educación como la vía de cambio y de empoderamiento de las mujeres.

Ya que no es posible cambiar la programación y el currículum de las escuelas debido a las leyes y, en definitiva, a los intereses de los Estados, la solución se encuentra en la educación universitaria. Si se forma a los docentes en materia de género, estos podrán educar a sus alumnos intentando que, en la medida de lo posible, se aminore la perpetuación de los estereotipos de género.

Carmen Alcázar (citado en Morales, 2018) manifiesta que "no es Wikipedia quien está mal o quien nos invisibiliza, es la historia" (p. 23). Por tanto, el deber de los educadores y el fin de la educación debería ser generar historia en igualdad. Conseguir que, en un futuro, en los libros de historia de las escuelas, haya tantos o más nombres y biografías de mujeres que de hombres, logrando así visibilizar ese gran colectivo olvidado que representa nada más y nada menos que la mitad de la población: las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

Assignatures: Itinerari recomanat – Pla docent – Horaris, professorat, avaluació... (s.f.) En Universitat de Barcelona. Recuperado el 21 de enero de 2019 de http://www.ub.edu/grad/infes/fitxaInfe.jsp?n0=L&n1=0&n2=1&curs=2018&ens=TG1026

Boletín Oficial del Estado. (8 de diciembre de 2006). Ley nº 293. España.

Ferrante, L., y Ludueña, M. E. (2017). Wikilesa: Memorias colectivas en territorios digitales. Recuperado de *https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f4/Presentaci%C3%B3n_Wikilesa_Seminario_Internacional_Pol%C3%ADticas_de_la_Memoria_2017.pdf*

Horillo, P. (2017). Nadie hablará de nosotras si no estamos en Wikipedia. En D. Goldman (Presidencia), *TEDxTalks*, Madrid.

Maffia, D. (2014). Género y lengua. Dos brechas clave en el ámbito de la ciencia y la tecnología. *La cuestión de género en el mundo digital. Wikipedia y otras comunidades.*

Michéa, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.

Miño, R., Rivera-Vargas, P., & Cobo, C. (2019). Virtual Communities As Safe Spaces Created By Young Feminists. Identity, Mobility and Sense of Belonging. In Stahl, Habib & Ward (Eds)*, Identities, Youth and Belonging: International Perspectives. Basingstoke,* (123-140). United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Montero, M. L., y Nieto, M. (2002). El patriarcado: una estructura invisible. *El feminismo y el espejismo de la igualdad*, *1*(5), 1-11.

Morales, P. (5 de octubre de 2018). Editatona: Las enciclopedistas del siglo 21 que buscan la igualdad en Wikipedia. *RT*. Consultado en https://actualidad.rt.com/

Observatorio nacional de las telecomunicacions y de la SI. (2018). *Indicadores de la Sociedad de la Información por género*. Recuperado de https://www.ontsi.red.es/ontsi/es/

Parr, C. (s.f.). *En Wikipedia*. Consultado en https://es.wikipedia.org/wiki/Catalina_Parr

Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2018). Los jóvenes y las comunidades virtuales. *Páginas de Educación*, *11*(1), 67-82.

Sen, C. (24 de junio de 2017) Mujeres al asalto de Wikipedia. *La Vanguardia*. Recuperado el 21 de enero de 2019 de https://www.lavanguardia.com/vida/

Tramullas, J. (2015). Wikipedia como objeto de investigación. *Anuario Think EPI*, *N° 9*, 223-226.

Portada de Wikipedia. (s.f.). *En Wikipedia*. Consultado en https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada

Campaña: Art + Feminism (2018). En Wikimedia. Recuperado de https://outreachdashboard.wmflabs.org/campaigns/artfeminism_2018/programs

LA MIRADA RADICAL DEL FEMINISMO
THE RADICAL LOOK OF THE FEMINISM

Mireia Gascón[1] y Dina Salimova[2]

Resumen: En este artículo se realiza una observación de la posición o imagen de la mujer en la evolución del movimiento feminista, destacando los aspectos importantes de su origen y su evolución hasta la actualidad. Para ello presentamos los aspectos diferenciales del movimiento en la sociedad actual. Al mismo tiempo, se realiza una comparación de los feminismos con los aspectos de desigualdad de género que caracterizan las situaciones actuales de nuestra sociedad. El objetivo de este documento se enmarca en un compromiso por la lucha en torno a la igualdad de género.
Palabras clave: Movimiento, igualdad, género, sociedad, lucha.

1. INTRODUCCIÓN

El feminismo, como un movimiento radical desarrollado alrededor de la visión o posición de la mujer, y sus pensamientos pedagógicos surgidos en el siglo XIX, nos proporciona muchas respuestas, pero al mismo tiempo nos generan muchas dudas ¿qué es realmente este movimiento? ¿cuáles son sus características? ¿cuál debería ser la posición actual de la mujer en comparación a los primeros pensamientos feministas que surgieron?

Han cambiado las leyes y la sociedad desde el siglo XIX al siglo XXI, pero, ¿el papel de la mujer en la sociedad actual ha evolucionado? ¿Ha ayudado el movimiento feminista a obtener resultados en una sociedad llena de desigualdades de género? A partir de estas inquietudes, hemos decidido llevar a cabo este trabajo respecto la visión de la mujer en la corriente del feminismo, situándonos particularmente en la sociedad actual.

Hemos decidido llevar a cabo este trabajo porque el feminismo es un tema muy presente en nuestro día a día y de demostrada vigencia social. Además, lo hemos tratado anteriormente en el aula, y después de explicar qué es y cómo se origina, queríamos observar el desarrollo de la imagen de la mujer desde que surge este movimiento hasta la actualidad. Es por eso que hemos dividido el trabajo de esta forma: para empezar, hemos tratado el feminismo desde su inicio, destacando los aspectos o las características más importantes de sus teorías como también la imagen o visión de la mujer que presentaban. Esta presentación permitirá visibilizar los fundamentos que formaban el feminismo en el siglo XIX y XX. Seguidamente, continuaremos con la visión del feminismo hoy en día, verificando su especificidad respecto del movimiento desarrollado previamente.

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Finalizaremos con las conclusiones, intentando desarrollar respuestas a las preguntas realizadas al inicio de la introducción.

2. MIRANDO EL PASADO

Desde la antigüedad hombres y mujeres han tenido papeles muy distintos en la sociedad. Esto es porque siempre se les han atribuido características distintas a los diferentes géneros. Es por eso que a las mujeres se les atribuya el papel de la reproducción y el cuidado, mientras el hombre era la figura que debía mantener a su familia. Con la llegada de la revolución industrial y el capitalismo, el estilo de vida de la sociedad occidental empieza a modificarse. Surgen nuevos oficios y con estos los estudios, ir a la universidad y especializarse. Parecía que cada vez las personas eran más independientes y libres, y las mujeres no podíamos dejar pasar esa oportunidad. Tal es así que las mujeres empiezan a reivindicar sus derechos, los mismos que los del hombre y, con estos, su libertad. Así es como surge el feminismo.

Como bien explica María Lejárraga (1917)[3] "El feminismo quiere sencillamente que las mujeres alcancen la plenitud de su vida, es decir, que tengan los mismos derechos y deberes que los hombres, que gobiernen el mundo a medias con ellos, ya que a medias le pueblan, y que en perfecta colaboración procuren su felicidad propia y mutua y el perfeccionamiento de la especie humana. Pretende que lleven ellas y ellos una vida serena, fundada en la mutua tolerancia que cabe entre iguales, no en la rencorosa y degradante sumisión del que es menos, opuesta a la egoísta tiranía del que quiere ser más" (pp. 33-34)

Desde ya hace unos siglos que la mujer busca su sitio, la igualdad con los hombres y las mismas oportunidades. No ha sido un camino fácil, ni siquiera lo sigue siendo, pero gracias a algunas mujeres que empezaron a pensar en todas nosotras, este movimiento un día empezó a ser posible. Veamos algunos ejemplos de mujeres que propusieron luchar por esta causa desde la educación. Desde el siglo XX podemos encontrar autoras que han reflexionado sobre cómo debería ser la educación y cuáles deberían ser sus principios. Estas hacen referencia a la importancia del papel de la mujer en la sociedad y, en consecuencia, de la igualdad entre géneros y cómo promoverla desde la educación, entendiendo esta como una base fundamental para fomentar un cambio en la sociedad.

Para empezar, podemos hablar de Rosa Sensat, (1873-1961), catalana. Se dedicó a la educación durante toda su vida, siendo pedagoga y escritora. Creía en una educación basada en la naturaleza y la experimentación. Además, creía en la renovación de las ciencias y las asignaturas dirigidas a las jóvenes para así transformar la educación de estas. Fue pionera en educación feminista. Siendo educadora limitaba las horas en las que enseñaba a las jóvenes a coser para dedicarlas a los estudios de las ciencias. De esta forma, intentaba buscar un espacio donde pudiera favorecer la dignidad de las mujeres

[3] María de la O Lejárraga García fue una escritora y feminista española del siglo XX.

dentro de una sociedad totalmente patriarcal, donde la educación de ambos géneros era distinta porque se condenaba a la mujer a tener un papel en la sociedad de cuidadoras del hogar y de sus hijos.
Maria de Maeztu (1881 - 1948), española. Creía en la igualdad entre géneros y defendía la idea de que hombres y mujeres tenían las mismas capacidades. Por ello, creía que la mejor manera para poder hacer un cambio en la estructura de la sociedad era empoderar a las mujeres y hacerlas conscientes de manera política y social de la importancia del feminismo y la lucha por la igualdad. Además, creía que se debía educar a ambos géneros para que estos pudieran ser libres e independientes y, por lo tanto, dejar atrás la concepción de que la mujer debía estar ligada a un hombre, dejar atrás el patriarcado. Todas estas ideas debían ser promovidas desde la educación ya que para Maria era la mejor herramienta para poder llegar a emprender un cambio social hacia la igualdad.

Simone de Beauvoir (1908-1986) fue una filósofa existencialista francesa. Fue la mayor representante del feminismo en la segunda ola de este movimiento gracias a su obra *El segundo sexo.* Esta obra, además, puso las bases del feminismo actual. "No se nace mujer, se llega a serlo"(p.33). Es una de las cistas con más fama de esta autora. Ella defendía que la mujer está politizada y que el papel de esta se ha impuesto por sociedad y no por características biológicas o psicológicas de la mujer. Por ello, considera a las mujeres como no-hombres. Como algo arraigado a ellos y sus intereses, como papel en contraposición al del hombre.

Carol Gilligan (1982) es una filósofa y psicóloga feminista nacida en 1936 en Nueva York. En su obra más destacada *Psychological theory and woman's development* (P. 44).. Lleva a cabo una investigación sobre el desarrollo moral del sexo femenino con el fin de posicionarse en contra de la idea de Lawrence Kohlberg (1981) de que las mujeres son inferiores en el desarrollo moral a los hombres. Idea que saca a partir de su estudio de psicología experimental. Carol concluye que los hombres y las mujeres tienen una manera distinta de entender los conflictos morales y las relaciones interpersonales. En todo caso, no hace referencia a la mujer en términos de inferioridad sino con distintas características a las del hombre. Poniendo de manifiesto que las mujeres son más sensibles a las necesidades de los demás, tienen el valor de la responsabilidad más desarrollado, la preocupación y la a ayuda.

Silvia Federici (1942) nacida en 1942, su obra más importante es *El Calibán y la Bruja* (2004).. En esta obra destaca, de entre otras, dos ideas sobre el sexo femenino en la corriente social actual de la época. Por un lado, la represión sobre la figura femenina como elemento central para entender el mecanismo de racionalización capitalista de reproducción social. Por otro lado, la separación económica en el ámbito de producción y reproducción siendo este último el único papel de la mujer y excluyéndola de la vida laboral y, por lo tanto, de su aportación económica.
Por último, Chimamanda Ngozi (2015), nacida en Nigeria en el 1977. Se dedica a escribir y a hacer charlas tanto en su país de origen como en Estados Unidos, donde se mudó a los 19 años. Trata como tema principal la mujer africana e inmigrante. Sus dos ideas

principales que expone son: por un lado, "ser feminista no es solo cosa de mujeres". Partiendo de la base que debemos cambiar la manera y el concepto en el que se ve el feminismo con el fin último de conseguir la igualdad de género. Debe ser este, por lo tanto, una reivindicación conjunta, de ambos géneros. Por otro lado, "el peligro de la historia única". Solo saber una opinión sobre cualquier tema hace que este nos lleve a pensar que es la verdad y, de esta forma, se crean estereotipos, ideas simplificadas y poco contrastadas.

Todas estas autoras lucharon o luchan por la igualdad entre géneros. Por sus derechos, deberes y libertad. Gracias a personas como ellas han habido grandes avances en la sociedad y en torno al papel de la mujer. Cuando ellas un día lucharon por nosotras seguro que soñaron con que en el futuro se siguiera esta lucha. ¿En qué punto estamos ahora?

3. LOS FEMINISMOS DEL SIGLO XXI

Actualmente, no solo se habla del feminismo como un movimiento, sino que aperece la idea de los nuevos feminismos. Esta idea surge de la mano de Jane Freedman (2004) y Shamillah Wilson (2006) las cuales buscan mostrar que todos los pensamientos o ideas respecto el feminismo son acertadas, y es por eso por lo que no buscan definir con una sola descripción el movimiento, sino que lo pluralizan, teniendo así todas las opiniones en cuenta, ya que al final, todas culminan con el mismo objetivo, la búsqueda de la igualdad de oportunidades para los distintos géneros.

Cabe destacar que el feminismo anterior o los feminismos actuales, tienen como objetivo final una igualdad de géneros en la sociedad actual, es decir, buscan darle la misma importancia al papel de la mujer, buscan instalarla a la 'altura' del hombre, en una sociedad que le pone muchos obstáculos para conseguirlo (Trujillo, Rivera-Vargas y Almeda, 2015). Podemos hablar del ámbito laboral, cuando hablamos de salarios, de posiciones de trabajo, podemos hablar aún del presente machismo de la sociedad actual, de forma que la visión hacia la posición de la mujer es la de ama de casa, entre otros. Para fomentar los feminismos es necesario adquirir conciencia de qué son realmente estos, ya que, cierto es, hay muchos pensamientos erróneos al respecto, como por ejemplo que la mujer busca pisar al hombre.

Por ejemplo, para conseguir una misma igualdad entre géneros, es necesario que se acaten ciertas leyes, pero, además, es importante que estas se cumplan. En el artículo 28 de la Ley 33/2002, de 5 de julio, 202: 24683[4], se dicta que: "*El empresario está obligado a pagar por la prestación de un trabajo de igual valor la misma retribución, satisfecha directa o indirectamente, y cualquiera que sea la naturaleza de la misma, salarial o extra-salarial,*

[4] Consultar Ley en el siguiente link: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-13356

sin que pueda producirse discriminación alguna por razón de sexo en ninguno de los elementos o condiciones de aquella"[5]
Una vez observado este ejemplo, es importante ponerse a pensar si realmente esto está sucediendo en nuestra sociedad, o las cosas deben cambiar mucho para poder conseguir el objetivo final de los feminismos, ya que se habla mucho del término igualdad, pero poco se está ayudando a las mujeres a conseguirlo, sabiendo que esto es lucha de todos. En el artículo *Los efectos de la ley de igualdad en la situación laboral de las mujeres en España,* Joaquín Caridad Cano lleva a cabo una comparación de la situación de las mujeres en el ámbito laboral con unos datos cuantitativos entre el 2006 y el 2011 y recoge unas conclusiones a través de ellos muy interesantes de destacar. El autor finaliza su artículo con distintas conclusiones que convergen en un mismo resultado: observando cómo, por mucho que se modifiquen leyes o se busque una igualdad a través de ellas, la posición de la mujer sigue sin tener las mismas oportunidades que las del hombre. Como afirma Cano (2016) "En consecuencia, en el ámbito laboral, las mujeres, a pesar de quedar demostrada su capacidad y preparación, no alcanzan las cifras de poder, presencia social y/o reconocimiento a las que sí parecen tener acceso los hombres"(p. 23) y es por eso que son necesarios los feminismos, para conseguir que las leyes se establezcan, pero al mismo tiempo también se cumplan. Es por eso por lo que Wilson (2006) decía que las mujeres de la sociedad actual dan valor a los esfuerzos realizados en generaciones anteriores de feministas, proponiendo nuevas formas y visiones de afrontar los retos que surgen en nuestra sociedad actual, junto a Celia Amorós (2005), quién busca el mismo objetivo, pero desde el canon intercultural.

Siguiendo en la línea de leyes es importante destacar que en 2015 *Ciudadanos* propuso derogar la ley integral contra la violencia de género establecida por el PSOE, para terminar con la aparente desigualdad penal en la que el género masculino tiene mayores penas que las mujeres por un delito aparentemente similar. Esta propuesta de *Ciudadanos* se tradujo, una semana más tarde, en una caída del 25% de las intenciones de voto al partido. Es por tanto, esta respuesta de la sociedad, la que nos hace intuir que se avanza hacia una sociedad igualitaria o que, por lo menos, se lucha por ella. Pero también nos podemos encontrar fácilmente con la otra cara de la moneda. Martín López Corredoira (2018) afirma que desde la antigüedad la mujer ha sido la que ha sometido al hombre. Apoya esta teoría hablando del fácil papel de la mujer en la sociedad durante toda la historia. Las mujeres no tenían que ir a la guerra, ni trabajaban en la mina, etc. De esta manera, ellas solo tenían que cuidar de sus hijos y del hogar. Además, cita algunos autores que apoyaban esta teoría o similares. Como, por ejemplo, Bertrand Rusell (1971) que en el siglo XX escribió en *Antología* decía: *"*En la actualidad, las esposas, como las prostitutas, viven de la venta de sus encantos sexuales; e incluso en las relaciones libres temporales, se espera que el hombre asuma todos los gastos. El resultado es que hay una mezcla sucia del dinero con el sexo, y que frecuentemente los motivos de las mujeres tienen un elemento mercenario. El sexo, incluso cuando la Iglesia lo bendice, no debe ser una profesión. Es justo que la mujer reciba su pago por cuidar de la casa, cocinar y

[5] Artículo sacado de la página web: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-13356

atender a los hijos, pero no únicamente por tener relaciones sexuales con un hombre. Tampoco la mujer que ha amado y ha sido amada por un hombre debe vivir de la pensión para alimentos, cuando el amor ha terminado. Una mujer, como un hombre, debe trabajar para ganarse la vida, y una mujer ociosa no es intrínsecamente más digna de respeto que un gigoló" (p. 123)

Sostenido a estos pensamientos e ideas Martín López Corredoira (2018) firma que: "Entre los hallazgos que pusieron de relieve la importancia de los conflictos sexuales como causa de las neurosis, Freud observaría en su época que la *histeria*, mucho más frecuente en mujeres que en hombres, venía asociada a una repugnancia por los genitales del sexo contrario, a su vez ligada al avance de la represión en la pubertad de la mujer y su feminidad. El odio al padre y al varón en general tienen cierta relación con la histeria. En esto se parecen algunas feministas y las histéricas, en que se quieren igualar al hombre en todo, eliminar la complementariedad y, cómo ello resulta imposible, alimentan un odio profundo a su modelo inalcanzable. El grito furioso de cierto tipo de movimientos de esta ideología por las calles guarda también cierta similitud con la explosión de carácter histérico. Es por ello que algunos autores han especulado sobre una posible relación psicológica entre el feminismo y la histeria." (p.44) Cabe a destacar en este fragmento que en el siglo XXI la idea de que el papel de la mujer y el hombre se complementan es ya pasada. Vivimos en una sociedad donde se es mucho más libre que la necesidad de complementarse con otra persona y más aún, del sexo contrario.

Hemos podido ver varias posiciones sobre el movimiento feminista actual y también en posiciones en contra de este. Cada uno con sus fundamentos e ideas. Obviamente la actualidad es mucho más que estas líneas y el movimiento feminista mucho mayor del que describimos.

4. CONCLUSIONES

El papel de la mujer siempre ha sido infravalorado en la sociedad, desde siglos anteriores hasta la actualidad, y es por eso que es muy importante seguir la lucha de las feministas anteriores, coger todos los esfuerzos que ellas realizaron y unirlos con los esfuerzos que se realizan en los nuevos feminismos, convirtiéndolos así en uno, dirigiendo la lucha en una misma culminación, la de la igualdad de género.

Es verdad, que, desde tiempo anteriores, desde los pensamientos y voluntades de las primeras autoras feministas, el papel de la mujer ha avanzado de manera considerable. Ahora encontramos una sociedad con mujeres independientes, con mujeres que cada vez más dejan las tareas domésticas de lado para ponerse a trabajar, llevando así una vida similar a la de los hombres. Pero una igualdad en la sociedad no será posible hasta que las leyes, aparte de acatarse, cumplan con las prescripciones que la orientan. Es muy sencillo exponer una ley, pero más complicado es llevarla a cabo, y como nos muestra Cano (2006), hasta hoy en día han ido surgiendo nuevas leyes, pero no se llevan a cabo

correctamente, ya que las mujeres siguen recibiendo salarios inferiores por distinción de género, siguen teniendo puestos inferiores y siguen estando más limitadas a la hora de la búsqueda de perfiles en ofertas de trabajo.
Pero también la realidad es que sigue prevaleciendo de manera muy constante la violencia de género, la violencia del sexo masculino hacia el femenino y otros muchos signos de machismo y desigualdad que permanecen arraigados en nuestra sociedad. Creemos en la lucha por derrotar este tipo de pensamientos utilizando la mejor arma de transformación social: la educación. Educar a los niños en la igualdad, el respeto mutuo y el cuidado de las relaciones interpersonales.

Es por eso que queríamos realizar este artículo, para mostrar que por mucho que se evolucione, la lucha sigue siendo necesaria y, por ello, no puede detenerse hasta conseguir los mismos derechos y oportunidades. Y esta lucha no debería centrarse solo en mujeres y feministas, debería ser apoyada por los hombres, quienes deben entender la situación de estas y darse cuenta que una sociedad igualitaria es una sociedad mejor, que una igualdad de condiciones no es una amenaza hacia ellos y que todos tenemos derecho a recibir lo mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Adichie, Ch. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Literatura Random House.

Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias--para las luchas de las mujeres*. Universitat de València.

Beauvoir, S. D. (1989). *El segundo sexo* (No. 305.4 B4Y).

Cano, J. (2006). Los efectos de la ley de igualdad en la situación laboral de las mujeres en España. *Revista de ciencias sociales,* Nº 68, 140-172.

Carol Gilligan (s.f.). Wikipedia. Consultado en https://es.wikipedia.org/wiki/Carol_Gilligan

Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Ferrer Valero, S. (2012). La educación femenina. Maria de Maeztu (1881-1948). *Mujeres en la història*. Recuperado de: https://www.mujeresenlahistoria.com/2012/11/la-educacion-femenina-maria-de-maeztu.html

Freedman, J. (2004). Secularism as a barrier to integration? The French dilemma. *International Migration*, *42*(3), 5-27.

Fuster, F. (2009). Socialismo y feminismo, la pedagogía de María Lejárraga. *Revista de pensamiento contemporáneo,* N° 148, 7-40.

Gutiérrez, P. y Luego, L. (2011). Los feminismos del siglo XXI. Pluralidad de pensamientos. *Brocar,* N° 35, 335-351.

La mestra Rosa Sensat (s.d.) Informació bibliogràfica. Biblioteca Rosa Sensat. Consultado en http://www.rosasensat.org/antiga/biblioteca/Bib-RSensat.pdf

López, M. (2002). Una visión alternativa sobre la historia de la mujer occidental y el feminismo. *El Catoblepas,* N° 182(3). Consultado en http://www.nodulo.org/ec/2018/n182p03.htm#kp16

Corredoira, M. L. (2018). El espíritu de la materia. *Naturaleza y Libertad. Revista de estudios interdisciplinares*, *2*. 133-147.

Quiza, M. J. M. (2002). María Lejárraga y el asociacionismo femenino. 1900-1936. In *María Martínez Sierra y la República: Ilusión y compromiso: II Jornadas sobre María Lejarraga, Logorño 23-25 de octubre y 6-8 de diciembre 2001* (pp. 83-101). Instituto de Estudios Riojanos.

Russell, B. (1971). *Antología Bertnard Rusell*. Barcelona: Siglo XXI.

Triglia, A. (sin fecha). *La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg*. Consultado en https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-desarrollo-moral-lawrence-kohlberg

Trujillo Cristofanini, M., Rivera Vargas, P., & Almeda, E. (2015). Desde el conocimiento situado hacia el feminismo decolonial. Nuevas perspectivas de análisis para el estudio de la monomarentalidad e inmigración latinoamericana. *Oxímora. Revista internacional de ética y política,* 7, 48-62.

Wilson, S. (2006). Moving forward as a multi-generational movement. *Agenda*, *20*(69), 4-12.

REPLANTEANDO LA RELACIÓN EDUCATIVA
RECONSIDERING THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP

Roser Serral[1], Raimon Peralta[2] y Mar Barcons[3]

Resumen: En el presente artículo se indaga sobre la noción de autoridad entre educador y educando en la relación educativa, con el fin de evidenciar sus características y evaluar su necesidad o prescindencia en las condiciones actuales del desarrollo socioeducativo. Para ello, comenzamos definiendo el concepto de autoridad y su vínculo con otros términos relacionados. Posteriormente reseñamos la evolución histórica de la figura del docente, tomando en consideración diversos modelos pedagógicos. Este ejercicio permitirá construir una perspectiva global y extraer unas conclusiones acerca del objetivo planteado inicialmente. Se termina haciendo referencia a los retos futuros respecto la autoridad en la relación educativa.
Palabras clave: Autoridad, figura docente, reconocimiento, renovación pedagógica.

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión que se aborda en este trabajo es si la autoridad es necesaria o no en la relación pedagógica, si el referente educativo puede prescindir o no de ella. Esta pregunta surge a partir de debates y conversaciones establecidas en clase, cuya conclusión nunca hemos llegado a acordar o consensuar.

Para averiguarlo, en primer lugar definiremos el concepto de autoridad y otros términos asociados, como el de superioridad, poder o reconocimiento. Posteriormente, indagaremos en la concepción y el sentido que se tenía de la autoridad educativa en las distintas épocas históricas. Esto nos permitirá conocer la evolución del concepto, cómo se ha ido construyendo la figura del docente y cuáles son sus legitimidades o características actuales. A la vez, hemos tenido en cuenta el discurso de una muestra de estudiantes, favoreciendo de esta forma a la recogida de su percepción respecto la autoridad.

Una vez desarrollados estos puntos, expondremos las conclusiones que darán respuesta a la cuestión planteada inicialmente, acompañada de las reflexiones que nos han hecho llegar a la elaboración de este trabajo.

2. DEFINICIÓN DE AUTORIDAD

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[3] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

La etimología de la palabra autoridad proviene del latín *auctoritas*, que a su vez deriva de *auctor-augere,* que significa "hacer progresar", "hacer crecer". El concepto de autoridad aparece por primera vez en la historia de la humanidad en la sociedad romana. Dese su origen, este término estuvo vinculado al concepto de potestad; la *auctoritas* y la *potestas* romanas (Espot, 2006). La primera se define como el "saber socialmente reconocido", y la segunda como el "poder socialmente reconocido". La principal diferencia reside en que la *auctoritas* se tiene y no se puede delegar. La *potestas,* por el contrario, es algo que se recibe y puede transferirse. Vemos entonces como en su origen, el concepto de autoridad iba ligado al reconocimiento y no al poder. Quien decide si una figura es una autoridad -o no- son los demás, no ella misma.

Sennett (1982) contaba que en el Renacimiento se definía la autoridad como una persona en pleno dominio de sí misma. Esta percepción se aproxima a la idea de autonomía; de hecho, este autor habla de la autoridad autónoma: "Una persona que se domina a sí misma hace algo más que obtener respeto. El que parece ser señor de sí mismo tiene una fuerza que intimida a los demás" (Sennett, 1982: p. 41). Así, la autoridad de la que nos habla Sennett tiene que ver con el empoderamiento de la persona. Sería una 'fuerza interior' la que proporciona legitimidad a la autoridad y que, por proyección, es reconocida por el resto.

Relacionada con esta perspectiva, Esteve (1977) afirma que "la autoridad supone una cualidad, pero es esencialmente una relación" (p. 47). Es decir, al fin y al cabo lo que acaba siendo una figura de autoridad es un tipo determinado de relación en el que acostumbran a haber unos roles determinados. Este autor la define así:

La autoridad es un modo de relación interpersonal influida por múltiples factores sociales y psicológicos en la que predomina la confianza personal y consciente de quien reconoce la superioridad de otro en un determinado campo, y valorándola positivamente (prestigio) acepta de forma racional su influencia en la búsqueda de una finalidad común, independientemente del poder que este otro posea y de su investidura o no como jerarquía (Esteve, 1977, p. 196)

Esteve tiende a usar el término de superioridad cuando habla de autoridad. De hecho, supone que esta es la cualidad definitoria de la autoridad. Nos muestra así una percepción positiva de la superioridad, de la cual deriva un acto de reconocimiento que se materializa a través de la obediencia; "Así, al reconocer, al valorar un 'mejor-ser´´, una mejor realización, superior a lo que nosotros somos, o a lo que podemos hacer, nos sentimos naturalmente movidos en el sentido que marca esa superioridad que admiramos" (Esteve, 1977, p. 62). Sin embargo, la Real Academia Española define la superioridad como "Preeminencia, excelencia o ventaja de alguien o algo respecto de otra persona o cosa" (RAE, 2019). Esta última definición tiene otras connotaciones, relacionadas con la ventaja y el privilegio.

El mismo autor también identifica la autoridad como la capacidad para hacerse obedecer, y habla de la autoridad como causa de la obediencia. La RAE (2019) define el término obedecer de la siguiente manera: "Cumplir la voluntad de quien manda". Bajo esta percepción de la autoridad, se excluyen las ideas de reconocimiento y de autonomía de la que hablaba Sennett, y se limita a un acto de 'obediencia ciega', es decir, a satisfacer los deseos del que manda.

Por otro lado, hay autores que entienden la autoridad como un acto de reconocimiento. Entre ellos está Gadamer (2000), para quien la autoridad es un atributo de personas, que no tiene su último fundamento en un acto de sumisión y abdicación de la razón, sino que en un acto de reconocimiento y conocimiento: se reconoce que el otro (la autoridad) está por encima de uno en un juicio y perspectiva, por lo que, en consecuencia, su juicio es preferente y tiene primacía respecto al propio" (Cruz Soto, 2009, p. 18

Desde esta perspectiva, se asocia autoridad con reconocimiento, y por lo tanto a la idea de que la autoridad no es una 'cualidad natural' de la persona sino un tipo de relación que se construye y una investidura que se adquiere. Así, esta definición se asemeja más a la *auctoritas* de la Antigua Roma, en la que el fundamento de la autoridad estaba en manos de los demás y no del poder que ésta tenía sobre ellos/as.

En la actualidad, la Real Academia Española (RAE, 2019) define el concepto de autoridad como "Potestad, facultad, legitimidad" o también "Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia". Esta definición incluye la idea de reconocimiento pero no en términos sociales o 'de mayorías', sino por la legitimidad que proporciona una determinada competencia; además añade el término de prestigio y crédito, dándole una percepción más bien materialista y de poder semejante a la *potestas*.

Con el fin de contrastar la teoría y la práctica, hemos querido averiguar qué interpretación o percepción tienen estudiantes de distintos cursos cuando se les pregunta sobre el término autoridad. Para llevar a cabo la consulta y conseguir información, la muestra se ha elegido por proximidad a los investigadores. Hemos contado con la opinión de seis estudiantes de segundo de la ESO, un estudiante de tercero de la ESO, cuatro estudiantes de cuarto de la ESO y una estudiante universitaria. Los estudiantes de la ESO son alumnos de un instituto público de la ciudad de Barcelona que se encuentra en Nou Barris. En cuanto a la estudiante universitaria, ha estudiado en la Universidad de Barcelona y actualmente está cursando un máster en la misma institución. A pesar de que el muestreo escogido puede resultar poco representativo, creemos que los valores poblacionales reales no se alejan de estos estándares.

Entonces, ¿qué es la autoridad para los educandos? Los alumnos de primero de la ESO entienden la autoridad como el poder o derecho que tiene una persona y que le permite mandar sobre otra. En cuanto a las respuestas de alumnas/os de tercero y cuarto de la ESO, obtenemos la misma tipología de respuesta: persona que manda o que tiene el poder

sobre otros. Además aparecen términos como respeto hacia personas superiores, e incluso la afirmación "En el instituto los profesores mandan sobre los estudiantes". Está claro que en las instituciones educativas de la etapa obligatoria se ejerce la autoridad y que los educandos la asimilan a una figura de poder en la institución. Por lo tanto, entendemos que la estructura institucional escolar, o de cualquier otra institución educativa, está construida a partir de una jerarquía. Podemos extrapolar esta situación a la dinámica social que se establece entre los ciudadanos que obedecen y el paternalismo democrático. Al respecto, afirma Sennett (1982) que "la forma en que la gente entiende su trabajo, sus jefes y a sí mismos es la base de la autoridad en la sociedad" (p. 54). Esta actitud es la que acaba estableciendo relaciones asimétricas entre el Estado y los ciudadanos.

Desde otra perspectiva, se ha considerado el discurso de una estudiante universitaria que interpreta la autoridad de la siguiente manera: La autoridad genera relaciones de subordinación, es decir da lugar a la desventaja. No es el único poder (porque además puede tener la fuerza y los medios), pero uno de los poderes más grandes que tiene se lo otorgamos nosotros con nuestro reconocimiento. Y por lo tanto, podría ser más o menos fácil desautorizar. Pero tal vez para mí, peor que la autoridad y las dinámicas que genera, son aquellos que son autoritarios/as.

Las relaciones de asimetría también se dan en la universidad. A diferencia de la educación obligatoria donde la asimetría se asume automáticamente y la autoridad deviene de la posesión de un saber más disciplinario, en la universidad, aunque se mantiene la estructura de este registro, el educando adquiere conciencia de que le otorga autoridad por el interés autónomo de adquirir dicho saber. Por este carácter relativamente autónomo es que la estudiante contempla la opción de desautorizar esa figura. Al respecto señala Zamora

> "Así también, se puede establecer que la noción de autoridad no es definitiva ni acabada, sino que está en permanente construcción, a la par con las nuevas experiencias socioeducativas. La experiencia clave en esta construcción es la legitimación que hacen los alumnos de la autoridad de sus profesores. La autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. Ello significa que la autoridad pedagógica es una realidad que emerge sólo en la interacción socioeducativa, en el encuentro entre profesores y alumnos. Un profesor en soledad no es autoridad" (Zamora, 2009, p. 178).

Siguiendo estos presupuestos, a los estudiantes se les ha preguntado cuál es la profesora/or que más obedecen y respetan, y el por qué. En las respuestas de los más jóvenes se presenta una coincidencia respecto a que respetan al docente porque les ayuda cuando tienen una dificultad, se muestra simpática, o simplemente porque les cae bien o consideran que es una buena persona. Por lo contrario, hay una estudiante que considera que respeta la docente porque cabe la posibilidad que en cualquier momento puede hablar con sus padres. En cuanto a tercero y cuarto de la ESO, las respuestas nos llevan a

otro tipo de discurso cuando la acción pedagógica resulta autoritaria, como: "obedecemos porque tenemos miedo a ser expulsados, porque tienen el teléfono de nuestros padres, porque se enfada".

En el análisis del discurso de los estudiantes nos damos cuenta que las prácticas pedagógicas de los centros educativos continúan teniendo una dimensión reguladora donde los educandos reciben una orden de subordinación. La autoridad a la que hacen referencia los estudiantes es en realidad una figura autoritaria, y como dice Esteve (1977) el autoritarismo, entendido como abuso de la autoridad y sistema fundado en la sumisión incondicional, debe ser abolido del sistema educativo.

Después de haber visto los diversos puntos de vista y definiciones del concepto de autoridad, zanjamos este apartado con la conclusión de que es un concepto relativo y que puede generar confusión, y es por eso que resulta necesario determinar la percepción desde la cual hablamos sobre esta figura. En este artículo, distinguimos sobre todo entre autoridad y reconocimiento; cuando hablamos de autoridad, entonces, nos referimos a una autoridad *potestas*, a una figura de autoridad que lo es por jerarquía y por el poder otorgado según su contexto. En cuanto a la idea de autoridad *auctoritas*, por lo tanto, aludimos a ella bajo el concepto de reconocimiento, donde el poder de investimento de la figura de autoridad recae sobre el sujeto desde la legitimidad que conceden los subordinados.

3. AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA HISTORIA

En este apartado se presentarán las distintas etapas educativas y su correspondencia con la evolución histórica desde el siglo XVII hasta la actualidad. Cada subapartado consta de una pequeña contextualización de la época y la noción de autoridad manejada por las ideologías que la hegemonizaron.

3.1 Siglos XVII Y XVIII: Pedagogía tradicional

El siglo XVII, también conocido como el Siglo de Oro, fue marcado por la decadencia de la monarquía Española, de la cual fueron testigos Felipe III, Felipe IV y Carlos II. La sociedad estaba marcada por valores aristócratas y religiosos, una mentalidad que defendía la nobleza dotándola de privilegios, entre los que se encontraban el quedar exentos de pagar impuestos y la prohibición de ser torturados o encerrados en prisión. Por lo tanto, la sociedad del siglo XVII tenía una estructura estamental y jerárquica. La nobleza y el clero estaban por encima de la mayoría de la población y solo ellos tenían derecho a la educación. La iglesia tenía autoridad e influencia no solo en el ámbito religioso sino también en el político y social.

El modelo educativo de la escuela tradicional se caracterizaba por la presencia del componente religioso, la importancia que toma la disciplina en el ambiente escolar, la

homogeneidad del alumnado que suprime la creatividad y el individualismo, la metodología del escuchar y obedecer, y la figura autoritaria del maestro. Esta última surge de la visión de la enseñanza como algo vertical; los conocimientos provienen siempre del maestro, el alumno no tiene nada que enseñar. "En esta pedagogía (...) la autoridad del maestro se considera una condición previa para poder educar" (Espot, 2006, p. 63). En este caso, la autoridad era una imposición y no requería de ningún reconocimiento; es más, quien se negase a obedecer a la autoridad era castigado, tanto psicológica como físicamente. La fuerza y el poder de la autoridad era la metodología pedagógica que se usaba, y el miedo y la sumisión el papel del alumnado.

En contraposición a esta pedagogía autoritaria, el pensador francés Rousseau hacía una propuesta educativa basada en el naturalismo pedagógico. Esta fue expuesta en la obra *Emilio, o De la Educación* (1762). En ella el autor defendía la importancia de que el niño fuese el protagonista de su propio aprendizaje, dejando así al tutor o educador en un segundo plano. En cuanto a la autoridad en la relación educativa, Rousseau dice que "entre Emilio y su tutor se establece una relación de autoridad en la que el alumno admira al tutor y obedece sin imposición alguna, sin contradecir su propia voluntad, Emilio sigue los consejos de su tutor porque tiene la certeza de que éste sabe más y es mejor, es decir, posee una sabiduría que él no tiene" (Espot, 2006, p. 74). Así, aunque sigue habiendo una figura de autoridad a la que obedecer, el camino para llegar hasta ella no es la imposición -como en la escuela tradicional- sino el reconocimiento. También cabe destacar que una gran parte del proceso de aprendizaje del alumno se desarrollará en la naturaleza y no dependerá del tutor sino del mismo alumno; el tutor será un guía y orientador de este proceso, pero nunca un 'aleccionador'.

3.2 Siglos XIX y XX: Renovación pedagógica

Es evidente que la Época Contemporánea se ve claramente marcada por los conflictos bélicos que dieron lugar a la I y II Guerra Mundial, y que estas dos guerras condicionaron claramente a toda la sociedad del momento. El espíritu belicista y los ataques al orden democrático fomentaron las experiencias políticas autoritarias. Tras las guerras, la autoridad fue considerada como un tipo de relación fundada en la violencia.

Sin embargo, y en contraposición a la tónica general que se respiraba en aquellos años, nacen otras iniciativas que se presentan como alternativas rupturistas frente a las formas hegemónicas de hacer y de ver el mundo. Uno de los ejemplos más claros y que todos conocemos es el movimiento Hippie, que nace con el objetivo de contraponer ideales pacifistas contra el modelo implementado de autoritarismo y violencia.

Bajo este contexto, entre los siglos XIX y XX tiene lugar el movimiento de renovación pedagógica. Es complicado definir exactamente en qué consistió, sobretodo porque este concepto es distinto en función de si nos centramos en el siglo XIX o si hablamos del siglo XX. En todo caso, la renovación pedagógica fue un movimiento que nació con la intención de innovar en el campo de la educación desde un punto de vista progresista.

En el ámbito educativo también llegan estas iniciativas de la mano de pedagogos/as y docentes. Uno de los más reconocidos es Alexander Sutherland Neill, que en el año 1927 fundó la famosa escuela Summerhill en Inglaterra. Se caracteriza por ser la primera escuela libre, en la que el modelo educativo era radicalmente opuesto al de la época (educación tradicional); el principio básico de metodología de Summerhill es que los niños y las niñas tenían que ser libres. Para conseguir dicho objetivo, había que romper cualquier vínculo relacionado con el autoritarismo y el miedo. Como señala el autor:

> Summerhill se rige sin ninguna autoridad ni ninguna obediencia. Cada individuo es libre de hacer lo que quiera *mientras no invada la libertad de otros*. Y éste es un objetivo realizable en toda comunidad. / Con autonomía individual, no hay autoridad en el hogar. (...) En la práctica real existe autoridad, naturalmente. Esa autoridad puede llamarse protección, cuidado, responsabilidad del adulto: Tal autoridad exige obediencia a veces, pero otras obedece" (Neill, 1960, p. 137).

Con la anterior cita podemos comprender gran parte de la línea pedagógica defendida por A. S. Neill. La gran diferencia respecto a la pedagogía tradicional es la figura del maestro, que ya no es una autoridad impuesta a quien se debe obedecer imperativa e incuestionadamente. Es cierto que, como expresa Neill, en algunas ocasiones los alumnos obedecen a los docentes, pero siempre existe una finalidad que busca el bienestar del niño o niña; además, en otras ocasiones esta obediencia es la inversa, cuando un educando expresa un deseo o voluntad como por ejemplo "vete, quiero estar solo/a", y el educador obedece, ya que apoya la autonomía del menor. También puede verse la noción de autoridad en Summerhill en las asambleas que se llevan a cabo donde participan todos los miembros de la comunidad escolar. La voz y el voto de un docente valen lo mismo que las de un alumno/a; solamente este hecho, ya es una muestra de la abolición de la figura de autoridad tal y como era entendida hasta esta el momento.

La corriente pedagógica más importante surgida a finales del siglo XIX fue el movimiento de la Escuela Nueva, que entre otros tuvo como antecedentes a Rousseau con la publicación de *Emilio, o De la Educación* (1762). De la primera generación de autores que impulsaron este movimiento destacamos a John Dewey, quien entiende la educación como "un proceso de desarrollo que capacita al educando para que pueda asumir la dirección de su propia experiencia" (citado en Espot, 2006, p. 85). Uno de los principales rasgos de la metodología educativa defendida por Dewey es el aprendizaje del niño o niña basado en la experiencia; por lo tanto, el educando toma un rol activo y no pasivo como ocurría en la educación tradicional. Bajo esta concepción de la educación, entonces, el rol del maestro también cambia; pasa a un segundo plano, ya no es el protagonista exclusivo del proceso de enseñanza - aprendizaje, debe dejarle ese lugar al alumnado.

Aunque no hable explícitamente de la noción de autoridad en su teoría pedagógica, Dewey sí que expresa que el profesor no debe emplear ningún tipo de imposición

autoritaria: "El profesor no debe imponer sus ideas ni ideología alguna. Su papel no consiste en dirigir, sino en asesorar. Debe despertar y mantener vivo el interés del niño sugiriendo preguntas y puntos de vista distintos, fomentando el preguntar, explorar e indagar" (citado en Espot, 2006, p. 87). Así pues, el docente pasa a ser un guía del proceso a disposición del alumno.

Cabe señalar que relacionado con el concepto de autoridad, Dewey habla de la relevancia de la disciplina en el proceso de aprendizaje del educando: "Defiende una disciplina basada en la actividad constante del alumno, que no deja espacios para el aburrimiento. La disciplina no depende de los premios ni los castigos. Se desarrolla a partir del interés y respeto propio del niño por el trabajo que realiza, y de su conciencia de los derechos de otros individuos" (citado en Espot, 2006, p. 90). Se refiere por lo tanto a una disciplina nacida de la motivación intrínseca del niño o niña, y no del temor y la amenaza proveniente del maestro.

Coincidiendo con la importancia de la disciplina antes de hablar de autoridad, Esteve (1977) dice:

> "La mayoría de la gente que habla o escribe sobre la autoridad del profesor o del educador trata, en realidad, problemas de disciplina, considerando a un educador 'con autoridad' cuando en su relación con los chicos no se producen alborotos u otras alteraciones de un sistema de orden" (p. 45).

Lo que este autor expresa es que, en realidad, antes de preocuparnos por la autoridad de la figura de poder (el maestro) deberíamos ocuparnos de que el alumnado adquiera la competencia de la disciplina.

Otra corriente educativa destacada en el siglo XX fue la pedagogía antiautoritaria, surgida del movimiento del Anarquismo en la década de los 60 y de nuevo teniendo a Rousseau como precedente. El objetivo de esta educación es conseguir la libertad de la persona, y para ello debe tratarse de una educación libre de autoridad; así lo expresa su lema, "Educación para la libertad y en libertad". Por lo tanto, en esta corriente el educador es una figura de autoridad por reconocimiento (autoridad *auctoritas* y no *potestas*). El acto de reconocer a alguien como maestro es una experiencia libre. En relación a esta ideología, Esteve (1977) dice que "La autoridad educativa deberá (...) respetar y facilitar las condiciones necesarias para el desarrollo de la libertad en el niño" (p. 206).

Como hecho casi anecdótico, en el año 1959 fue catalogado el Síndrome de carencia de autoridad por Sutter y Luccioni, dos psiquiatras franceses. Exponían que:

> " (...) los hijos de padres autoritarios rebelan y viven la aventura de transgredir las reglas hasta reorganizar sus propias normas, pero los niños criados sin normas carecen de referentes para organizar su propia vida. (...) Estos chicos terminan convirtiéndose en tiranos, primero con su familia, después en la escuela y, por

último, en los grupos sociales en los que pretendan formar parte" (García Muñoz, 2004, p.87)

Como vemos con todo esto, el panorama pedagógico de los siglos XIX y XX es variable y lleno de nuevas propuestas pedagógicas. Fue una época de grandes cambios e innovaciones pedagógicas, aunque la puesta en práctica de éstas fue limitada a algunos sectores, como suele ocurrir en el ámbito educativo. Por lo general, seguía reproduciéndose una educación tradicional que perseveraba en la misma línea desarrollada en los siglos anteriores.

3.3 Siglo XXI: Posmodernidad pedagógica

La Posmodernidad surgió paralelamente al desmantelamiento del Estado de Bienestar. La idea de sociedad de bienestar surge el año 1946 a consecuencia de la crisis generalizada de la Gran Depresión. Los estados establecieron cambios en los modelos estatales y en las organizaciones sociales, proveyendo a los ciudadanos de un conjunto de servicios económicos, sociales y culturales que consagraban el cumplimiento los derechos sociales.

Sin embargo, desde la década de 1970 las progresivas políticas neoliberales favorecieron la decadencia del del Estado de Bienestar. La posmodernidad, en consecuencia, está marcada por un momento de reformas económicas, sociales y políticas que redefinen las funciones y características del sistema. En la década de los 80 y 90 se cuestionó hasta qué punto los programas sociales del Estado de Bienestar reducían las desigualdades, o contrariamente, reforzaban y reproducían las mismas. Paralelamente se evidenciaban profundas transformaciones que implicaron la progresiva incorporación de la mujer en el mercado laboral, el envejecimiento de la población y el surgimiento de nuevas desigualdades.

Estos cambios sociales desarrollados dentro de lo que caracteriza la posmodernidad -enmarcada por economías capitalistas, la individualización, privatización de los servicios y la revolución de la información- da lugar a una serie de transiciones institucionales, sociales y culturales (Touraine y Rivera-Vargas, 2017). Una etapa transitoria definida por Bauman como una 'modernidad líquida' es la que caracteriza los cambios de la era contemporánea.

Estos tiempos resultan difíciles para la educación, ya que según Bauman (2005) la fragilidad del momento imposibilita aquellas prácticas ancladas en el tiempo lineal de la modernidad sólida. Una etapa imprevisible e incierta para todos los que la habitamos. En consecuencia nos encontramos en un contexto donde "La vida, la sociedad, la identidad, las relaciones personales se problematizan cada vez más según las distintas interpretaciones, pues ninguna de ellas puede aceptarse como única, verdadera o incuestionable. Todo cuanto podía resultar evidente se ha vuelto incierto y problemático" (Tallone, 2011, p.116).

La actitud de los jóvenes, quienes tienden a cuestionar en lo que se les enseña, nos hace repensar la fórmula educativa actual y reajustar la clave para afrontar el futuro. Por otro lado, esta situación a los educadores/as les comporta un desgaste proporcionado por el "vaciamiento de la educación". Pero en este contexto de transformación social, ¿cuál es el papel que juega la autoridad en la escuela?. Para exponer este problema Zamora y Zerón evocan los planteamientos de Arendt:

Arendt (1961 [1996]) interpretaba la crisis de la educación como una paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella. De este modo, el profesor está tensionado a levantar su autoridad pedagógica definiéndola desde sus interacciones cotidianas, considerando las particularidades socioculturales de sus alumnos y de la organización en que participa, y esperando finalmente que ella sea reconocida por los estudiantes (Zamora y Zerón, 2009, p.173)

Como se intenta explicar con la cita, las resistencias históricas y las exigencias delimitan el sistema educativo actual. Este hecho hace que nos encontremos con escenarios de aprendizaje instructivos en la educación secundaria obligatoria, y que no están pensados para incluir las particularidades de los estudiantes y adolescentes.

Cuando decimos que la educación se encuentra en crisis, se hace saber que la educación dentro de la escuela todavía acontece de forma tradicional, mientras que en el exterior, los escenarios socioculturales están en transformación. Además se suma un inmovilismo político educativo que limita el sistema. Todo ello está comportando un desgaste y un deterioro de la práctica docente y del proceso de aprendizaje.

Es evidente que el sistema educativo actual exige una nueva forma de interpretar y cambiar la cultura escolar. Una necesidad de buscar nuevas formas de organización, metodologías que se ajusten rápidamente a los intereses y necesidades de los educandos. Por otra parte, propuestas curriculares construidas a partir de reflexiones pedagógicas y no a partir de criterios tecnocráticos de organización vertical.

La solución no está en encontrar la práctica pedagógica ideal, perfecta, sino en construir, desde la reflexión y desde la crítica, respuestas que tengan en cuenta el escenario sociocultural actual. Los nuevos espacios de aprendizaje que exige la educación no se refieren en ningún caso a nuevos modelos sustitutorios sino, al contrario, a prácticas transformativas de los modelos ya existentes. Esto permitiría el reconocimiento estudiantil y, por tanto, la construcción de una autoridad pedagógica que se legitima respondiendo a las demandas de los nuevos tiempos.

4.- CONCLUSIONES

Tras habernos documentado sobre la evolución de la noción de autoridad y su despliegue en el contexto actual, creemos posible y necesario el desarrollo de una relación pedagógica sin autoridad, cuando la entendemos como poder, coacción o dominación. A nuestro juicio, si en la interacción social y educativa entre docentes y educandos se construye una relación, entonces tendrá lugar un acto de reconocimiento, basado en la confianza del estudiante en la experiencia y sabiduría de su maestro, quien le va a guiar a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Sobre la percepción del educador como figura de autoridad con el fin de ser respetado, estamos de acuerdo con lo que expresa César Bona (2015) en la siguiente cita: "El respeto no se puede imponer, como no se puede imponer la amistad ni se puede imponer el amor. (...) Tenemos que ser capaces de buscar la manera de despertar el deseo de alguien para que sea mi amigo, para que me ame o que me respete. El respeto, la amistad, el amor salen desde dentro, y por mucho que irracionalmente queramos estirar desde fuera nada surgirá si no nos lo ganamos" (pp. 203-204).

Por lo tanto, el respeto o la autoridad no pueden imponerse; el respeto, que al fin y al cabo es lo esencial de la puesta en práctica de la autoridad, debe conseguirse mediante el reconocimiento. Un reconocimiento donde el docente no es el único medio de adquisición de conocimiento, de saber y de información, sino un guía o mediador entre el estudiante y la realidad sociocultural. Esta nueva percepción de la autoridad supone la consolidación de una relación donde ambas partes (docentes y alumnos) se beneficien mutuamente.

El reconocimiento se construye a partir de una interacción que fomente el diálogo reflexivo y la capacidad crítica en espacios de participación. Por ahora, tanto en el ámbito social como en el educativo, la democracia se ha presentado de una manera representativa, en un sistema donde los ciudadanos eligen a los responsables de tomar decisiones. Esta forma de operar se ha trasladado al sistema educativo 'incapacitando' al alumnado para tomar sus propias decisiones y autorizando al docente a tomarlas por él/ella, sin considerar sus características, intereses y necesidades. Lo que queremos decir es que el reconocimiento en la práctica educativa tiene que desarrollarse a través de metodologías que permitan una mayor participación activa del alumnado.

Finalmente, el recorrido por las diferentes épocas nos ha hecho reflexionar que, a pesar de que la sociedad ha ido transformándose significativamente, la escuela mantiene sus formas tradicionales de operación y los roles formales asociados a la posición institucional de cada actor. En este contexto, y de acuerdo con Tallone (2011) "debemos elaborar otras formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad actual" (p. 117). Al igual que el autor citado, nos preguntamos, ¿Cómo construimos autoridad en la escuela cuando el docente ha dejado de ser la pantalla que miran los adolescentes? Nuestra respuesta parcial es que, aunque estamos lejos de percibir un gran cambio en la educación, toda construcción implica tiempo y es una apuesta hacia el futuro, cuestión que compromete todo nuestro accionar como docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza Janés.

Cruz Soto, L. A. (2009). El concepto de autoridad en el pensamiento de Aristóteles y su relación con el concepto de autoridad en el comportamiento administrativo. *Revista SciELO*, N° 231, 52-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422010000200004

Espot, M. R. (2006). La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere. Madrid: Wolters Kluwer.

Esteve, J. M. (1977). Autoridad, obediencia y educación. Madrid: Narcea.

Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

García Muñoz, T. (2003). Cómo educar a nuestros hijos e hijas hoy. Consultado de http://www.santiagoapostol.net/revista03/educar.html

Neill, A. S. (1960). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rousseau, J. (1821). Emilio o de la educación. Madrid: Imprenta de Alban y compañía.

Sennett, R. (1982). La autoridad. Madrid: Alianza. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu6_laautoridad_Sennett.pdf

Tallone, A. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. En *Revista de Educación*, Número extraordinario 2011, 115-135.

Touraine, A. & Rivera-Vargas, P. (2017). Actores, conflictos y reformas en sociedades de comunicación global. *P. Rivera-Vargas, E. Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, C. Yévenes, & S. Butendieck (coords). Conocimiento para la equidad social: Pensando Chile globalmente*, Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. 153-157

Zamora, G. y Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, *volumen* XXXV, Nº1, 171-180.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SOBRE UNA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN DIGITAL DESESCOLARIZADA

A PEDAGOGIAL PROPOSAL ON AN ALTERNATIVE OF DECOLARIZED DIGITAL EDUCATION

Pol Prunera Casals[1]

Resumen: El análisis que presenta este trabajo permite describir y comprender algunos conceptos alajados del uso común académico y de las formas dominantes de interpretación de la escolaridad. Para ello, proponemos una reformulación de la escolarización, particularmente en lo referido a la inscripción de los entornos digitales en los escenarios de marginación socioescolar. Contemplando las dinámicas de expulsión social inherentes a las formas modernas de escolarización formal, se construye un modelo basado en el Edupunk y la deconstrucción para conocer, modelo que permitiría la formulación de un proyecto educativo desde la posición de los no-incluidos.
Palabras clave: Expulsión social, edupunk, deconstrucción, entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

Esta reflexión se soporta en el supuesto de que el sistema educativo, tal como se ha presentado en la modernidad occidental, tiende a generar desigualdad y etnocidios[2] mediante sistemas reproductivos que se definen como: renovadores, libertarios, alumnistas… Considerando esta premisa, en este artículo se plantea la necesidad de reformular la escolarización y sus espacios digitales de enseñamiento-aprendizaje, contemplando la oportunidad de generar una propuesta educativa desde la posición del expulsado.

La escuela no surgió de una "conquista popular". Su origen se vincula directamente al desarrollo del capitalismo industrial en la Europa occidental decimonónica. Antes de la escuela ya había educación, pero no sistemas de educación formal centralizados y masificados. Desde entonces, el modelo europeo de escuela irradió su formato al resto del mundo a la vez que modificó la concepción de la educación, desde la adopción de cultura a partir de las relaciones y los escenarios domésticos y comunitarias a la inscripción de ideas y valores "universales" (occidentales) que se acaban percibiendo como una cultura mundial. En este contexto, intentamos desarrollar una propuesta desde posiciones epistemológicas distintas a las hegemónicas.

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona. pprunera@gmail.com
[2] En el sentido cultural de la palabra. Dicho de otro modo, la escuela ha sido una industria de aculturación de aquellas cosmovisiones, tradiciones, costrumbres y valores distintos de las moderno-occidentales.

Para ello se analizarán paradigmas educativos dentro de los llamados "márgenes sociales", incluyendo como eje central a los "no-incluidos" en el sistema de escolarización formal. Esto lo llevaremos a cabo considerando casos de expulsión social en escuelas urbano-marginales concidas como UEC (Unidad de Escolarización Compartida).

Para situar al lector en un contexto dibujado en los márgenes de la sociedad, introducimos el concepto de *nuda vida* trabajado por Giorgio Agamben y que Duschatzky y Corea (2002) rescatan para referirse a "sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos."(p.18). En este contexto, se considera necesaria la tarea de visibilizar en tales segmentos sociales los procesos de enseñamiento-aprendizaje mediante recursos virtuales. Para materializar este objetivo, nuestro diseño consiste en poner en debate los principios de desescolarización/deseducación y trasladar al aula los principios *Edupunk* y la cultura *do it yourself*.

Este ensayo se plantea del mismo modo que desarrolló Sztajnszrajber en 2018: estructurar un modelo teórico que pueda respaldarse de forma empírica como método de *deconstrucción para conocer,* término utilizado por el filósofo posestructuralista francés Jacques Derrida. La deconstrucción para conocer parte de aquello que sabemos, es decir, de la información a la que tenemos acceso actualmente para, desde allí, realizar una genealogía de la situación actual. Entonces se trata de replantear, reformular y repensar contenidos en formato digital para aprender y para seguir inventando, de manera de construir con la finalidad de deconstruir para seguir creciendo.

La deconstrucción es posible si se cambia de lugar la idea central por un opuesto binario. ¿Qué nos queda? ¿Qué pensar resulta de esa realidad? En definitiva, nos lleva a aceptar que no hay verdades, ni hechos, ni absolutos, sólo interpretaciones. Estas son aquellas que tienen valor y merecen ser compartidas, no para la obtención de un beneficio, sino para profundizar la reflexión y, con ello, la capacidad de acción sobre larealidad.

Alejado del "panfletismo" y de la crítica homogeneizadora, en lo que sigue se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué función y qué lugar tiene la escuela para ellos? ¿Qué les enseña la escuela? ¿Qué papel creen que aportan al sistema educativo?

2. DESESCOLARIZACIÓN, EXPULSIÓN SOCIAL Y ENTORNO VIRTUAL

Para respaldar nuestra posición y ofrecer una visión fundamentada sobre las alternativas a la educación tradicional y a las nuevas pedagogías, nuestra propuesta se soporta en tres pilares teórico-conceptuales. En primer lugar, nos basamos en las ideas de *La sociedad desescola*rizada de Iván Illich (1971). En esta obra se sostiene que la escuela constituye un mecanismo institucional y de definición de valores. El autor nos asegura que este

dispositivo conduce a un proceso de degradación social y personal en tres dimensiones: contaminación física, polarización social e impotencia psicológica. Este proceso acelera las necesidades materiales y no materiales presentadas como demandas de bienes. Por ello, Illich concluye la necesidad de desescolarizar la educación en particular y la sociedad en general, lo que supone una rebelión ante la autoridad institucional, quien es la que define lo legítimo y lo deseable.

El rechazo de este modo de concebir la escolarización nos abre el camino para contemplar los principios *Edupunk* como alternativa contrahegemónica. Como su nombre indica, a través de esta fórmula se intenta la unión de dos términos: "educación" y "punk". En la práctica, su propuesta consiste en aplicar a lo pedagógico normas de transgresión, es decir, hacer lo contrario a lo que estamos acostumbrados. Hacer un cambio brusco que posibilite visibilizar y apropiarnos de las prácticas pedagógicas alternativas que hay en nuestro entorno.

No hay fórmulas, tampoco hay libros para seguir la metodología al pie de la letra. Solamente existe un manifiesto *Edupunk* que podemos encontrar por Internet con 18 puntos. En cualquier caso, la última frase de este manifiesto se resume con lo siguiente: "Sea Edupunk. Destruya estas reglas, cree las suyas y luego, destrúyalas". Dicho mensaje es un llamado a replantearnos, de manera incesante, nuestros marcos, acciones, paradigmas e identidades docentes, haciéndonos responsables de nuestro ejercicio profesional.

La idea de *responsabilidad* en este marco paradigmático se asimila a lo que plantea Iván Illich. También la podemos relacionar con la visión de Friedrich Nietzsche en el libro *Así habló Zaratustra* (1885) cuando se refiere a la figura del *superhombre*. El superhombre se caracteriza por la capacidad principal de autogobierno personal. El hecho de autogobernarse, en este caso, también tiene una connotación política. Y es en estas coordenadas que, según Ilich, la escuela actúa como la *religión* del proletariado, haciendo promesas (la mayoría de veces incumplibles) a los "pobres de la era tecnológica". Sería, pues, una escuela para el control social (Illich, 1971) donde se cercena la responsabilidad estudiantil y docente, entendida como la capacidad de autogobierno del sujeto.

La falta de responsabilidad genera un escenario de despreocupación en torno a los procesos de exclusión verificados en la sociedad contemporánea. En el fondo, la igualdad retórica que proporciona la escuela de masas, supone que el fracaso escolar es el resultado exclusivo de la acción del individuo. De allí que, docentes y "estudiantes incluidos", no se sientan interpelados por el destino de quienes no sortean las "pruebas escolares". Esta "desresponsabilización" representa el punto de inflexión donde insertamos nuestra propuesta pedagógica, ofreciendo alternativas a las nuevas condiciones de pobreza contemporánea que llamamos de *expulsión social*.

Para desarrollar este punto, presentamos el segundo pilar teórico-conceptual de nuestro marco teórico. Sobre este señala Zygmunt Bauman (2011)

El compuesto explosivo que forman la desigualdad social en aumento y el creciente sufrimiento humano relegado al estatus de "colateralidad" (puesto que la marginalidad, la externalidad y la cualidad descartable no se han introducido como parte legítima de la agenda política), tiene todas las calificaciones para ser el más desastroso entre los incontables problemas potenciales que la humanidad puede verse obligada a enfrentar, contener y resolver durante el siglo en curso (p.53)

Estas ideas son muy importantes para hacernos pensar, y así llegar a entender y comprender cómo nos puede afectar, si se siguen produciendo, las nuevas desigualdades sociales.

Si nos paramos a pensar en ver el universo en un grano de arena para referirnos al hecho de que quien se encuentra más cerca de las fuentes de incertidumbre es quien ejerce un mayor dominio, vemos que se descubre y documenta la estrategia universal de todas y cada una de las batallas por el poder, o bien el proceso con el que se generan e institucionalizan las desigualdades producidas por la idea de "poder" (la madre de todas las desigualdades). Hay que recordar que se basa en la manipulación de la inseguridad. De este modo, siempre será un impedimento para las personas que se quedan desarmadas ante sus esfuerzos para resistir contra la discriminación y combatirla. Las desigualdades dependen del lugar donde se encuentran, del entorno. El contexto marca una línea, también lo hacen la cultura y la política.

El tercer pilar teórico-conceptual es también ético y se fundamenta en la convicción de que el no-conocimiento y la indiferencia siempre serán creadores de odio y generadores de más desigualdad. En el último tiempo, y después del resurgir de diversas experiencias educativas innovadoras, destacan aquellas que se trabajan en relación con su crítica histórica. Podríamos afirmar que muchas de estas fracasaron en su intento de globalizarse, es decir, en su disputa con los paradigmas educativos hegemónicos, pero esto no es nada negativo. Nada posibilita más la innovación que la necesidad, y ésta puede ser globalizadora, aunque siempre se debe evitar que sea estratificadora.

Estableciendo una propuesta pedagógica como alternativa al reconocimiento de saberes entre los diferentes usuarios de los entornos digitales, se cuestionan las doctrinas y las instituciones, obligando así a buscar alternativas, a utilizar la imaginación, a pensar libremente bajo la propia iniciativa, a hacer más propio y más "responsable" el proceso de aprendizaje.

Para definir mejor esta composición social que conforma la red, se contempla la "Teoría de la acción" y el "funcionalismo estructural" de Parsons (1937). La esencia de la teoría de la acción se basa en la descripción adecuada de las motivaciones y las causas que promueven la acción social, y esto se pretende relacionar con un EVE-A (Entorno Virtual de Enseñanza- aprendizaje). Entonces, aplicando esta idea, si se facilita el control de la interpretación y observación de la sociedad, dando una guía organizada por intereses en

los que, tanto a nivel individual como colaborativo, se pueden clasificar centros de interés (textos, comentarios, trabajos, vídeos y todo tipo de gamificación que se comparta en la nube), también debería poder facilitarse y utilizarse en las escuelas, tanto para el alumnado como para formación del profesorado.

Esta representación simbólica educativa con tecnología en red y soporte de web, incluye herramientas de presentación de información y de comunicación, que en su conjunto permiten la interrelación sincrónica y asincrónica entre todos los componentes de la comunidad educativa. Este es el paso de adaptación al paradigma actual según el funcionalismo estructural de Talcott Parsons, alrededor de una sociedad profundamente digitalizada. La finalidad de este entorno se organiza de forma que crea la máxima interacción posible.

Sin olvidar que la ciencia sin crítica es dogma, se propone introducir esta herramienta que sustenta la idea de *transdisciplinariedad*. Esta impulsa la creación sistemas de conocimiento para así extenderlos y diversificarlos en el contexto social, educativo, político y económico, desprendiéndose de estructuras rígidas que fomentan la desigualdad de la realidad dinámica y compleja que nos rodea.

3. LA DEFINICIÓN POR OPOSICIÓN Y EL EVE-A

Para definir un concepto se pueden utilizar distintos expediente. El que aquí interesa a nivel teórico es la definición mediante las características. Pero no interesa tanto por las características propias, sino debido a que definirlas implica la exclusión del resto de conceptos que no las cumplen. El argumento interpretativo se forma desde lo que no es. Si la definición de las características de un concepto implica la exclusión de todos los conceptos que no las cumplen, el rechazo de características definirá, de forma más amplia, la que se quiere transmitir.

En el texto de *Pura suerte* (2011), en el que se define siempre desde el "no", el colectivo Barrilete Cósmico, dibuja –de manera indirecta- el itinerario de un aprendizaje libre, autónomo, centrado en el propio interés y reconocimiento del lector relacionado el pensamiento crítico con el objetivo de crear Entornos Virtuales de Enseñanza-aprendizaje (EVE-A). Siguiendo este ejemplo, procedemos a expresarnos en este lenguaje.

Rechazamos desde el primer momento definirnos como institución. Rechazamos y no nos identificamos con ninguna estructura organizativa que no se base en los intereses de los aprendices. Rechazamos la imposición de currículos y los modelos burocráticos politizados que los definen. Desconfiamos de la educación heterónoma, y de cualquier criterio externo que sirva para definir el itinerario de los aprendices. No creamos una comunidad. Nos sumamos a ella con nuevos recursos. Y no lo hacemos por una población, lo hacemos por toda la población.

No miramos edades, no entendemos de clases, no ofrecemos títulos. Desestimamos los títulos académicos y las acreditaciones vinculadas a instituciones. Lo hacemos en favor de un reconocimiento social del saber. Asimismo, nos desvinculamos del reconocimiento social por parte de las autoridades como *potestas* vinculándonos, pero el reconocimiento de las autoridades en el sentido etimológico *autoritas*. Sin embargo, nos mantenemos al margen de los derechos (económicos) de autor y editorial. Si es necesario al margen de la ley.

No tenemos sede, no tenemos espacio físico. Todo está en el aire, más bien, en la nube. Huimos de juicios de valor. No nos interesa lo que se considera bueno o malo. No creemos en respuestas correctas ni incorrectas. Obviamos los cánones que lo definen. Nos da igual si nos estamos equivocando o no. También somos aprendices, y esto es parte de nuestro aprendizaje, de nuestro viaje.

Una vez realizado el ejercicio de definición por oposición, podemo señalar que este entorno (EVE-A) que se plantea, se define para satisfacer la capacidad de alcanzar metas, administrando y suministrando información de una manera organizada, gestionando la comunicación para mantener contacto durante todo proceso de aprendizaje con información contrastada y relacionada. Aspira a terminar siendo un proyecto vital, y la mejor forma de hacerlo es analizando la red, el entorno y el funcionalismo estructural que la compone. Habría que valorar rasgos pedagógicos caracterizados por utilizar un sistema basado en el esfuerzo e implicación del alumnado, con estrategias utilizadas en el aula que garantizan una exigencia diferencial y continuada para conseguir el crecimiento máximo de todo el alumnado.

Esta propuesta pedagógica tiene una voluntad abierta y permeable a su entorno, adaptando la realidad que se encuentra fuera de las aulas y enfocada al contexto en el que se encontrarán. Por lo tanto, sólo depende de nosotros buscar y empezar a producir alternativas, pero el primer paso es hacerse responsables de ellas, de lo que implican. Así pues, se hace necesario abordar el cambio desde una perspectiva psicosocial, atendiendo y teniendo en cuenta el entorno para adoptar estrategias que sean adecuadas.

4. CONCLUSIÓN

Así pues, tenemos que dar la posibilidad de conocer alternativas gratuitas a la educación en formato digital contemplando la estructura que puede adoptar antes de que las nuevas generaciones se incorporen al mercado laboral. Si podemos comprender que un título no acredita una serie de conocimientos se hayan adquirido, realizaremos un papel concienciador y aportaremos un punto de vista crítico en cuanto a dar valor al aprendizaje autónomo y la autoformación personal. Por este motivo, recalcamos que el contexto educa, y la mayor parte de la educación es contexto, no instrucción.

Si relacionamos las nuevas tecnologías con las nuevas alternativas a la educación, no podemos dar otra respuesta que declararlo como algo neutral. Por ejemplo: Internet es inmensamente útil si sabemos con qué fin hacer búsquedas. Una exploración al azar podría crear una sociedad de personas muy cultas. Pero al mismo momento, podría ser que no se realizaran asociaciones de conocimientos y que su visión no tuviera nada que ver con la realidad.

Bajo los conceptos de este artículo se propone que sea indispensable saber evaluar, interpretar y entender el contexto social, educativo y político. Así, se construye esta propuesta para las personas que saben qué buscar, que tienen la habilidad de saber hacerlo desde un punto de vista crítico y propio. Como conclusión, se entiende que este modelo es resultado de un proceso que queda plasmado en la red.

Entre todos los individuos se diseñan las actividades o procesos que se desarrollan para la captura de información y la aplicación de conocimientos. Construyendo al mismo tiempo, y sólo en su caso, comunidades de práctica, las cuales Wenger (2001) define como "un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común sobre un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área a través de una interacción continuada ", estableciendo asimismo los objetivos de aprendizaje, en grupo o individuales, y llevándolo en la medida de lo posible a la práctica. Además, sería interesante contar con un servicio de búsqueda de compañeros/as expertos o relacionados por intereses mutuos.

No se plantea ninguna idea revolucionaria. En esencia, lo que se hace es juntar dos formas de educar que son, por sí mismas, revolucionarias, y que no se entienden la una sin la otra. Por un lado, aparecen los modelos pedagógicos libertarios no directivos con una idea paidocéntrica muy asumida y basados en el movimiento de desescolarización. Por otro lado, la educación gana fuerza en el mundo no presencial, el mundo digital con una innovación crítica. En este caso, mediante las comunidades de enseñanza-aprendizaje digital.

Por lo tanto, se parte de aquello que sabemos y de lo que tenemos actualmente, se reformula y replantea para continuar creciendo, para seguir inventando y así construir con la finalidad de deconstruir para seguir mejorando. Manteniendo el carácter revolucionario, y tal y como dice Pi y Margall (1854), "la revolución no la hemos ido a buscar; nos la han traído los sucesos, y nos la han traído porque era necesaria". Pero mientras tanto; todo seguirá en el aire. O mejor dicho, todo se encontrará en la nube.

BIBLIOGRAFÍA

Barrilete Cósmico, Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Pura suerte. Pedagogía mutante. Territorio, encuentro y tiempo desquiciado*. Buenos Aires: Tinta limón y Barrilete Cósmico.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Revista Educar*, N° 37, 11-24.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Illich, I. (1976). *La societat desescolaritzada*. Barcelona: Barral.

Nietzche, F. (1983). *Així parlà Zaratrusta*. Barcelona: Edicions 62.

Parsons, T. (1937). «Max Webers Wissenschaftslehre. De Alexander von Schelting». American Sociological Review

Pi y Margall, F. (1854). *La reacción y la revolución*. Barcelona: Antrophos.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

LA ESCUELA PÚBLICA DENTRO DEL MERCADO FINANCIERO
THE PUBLIC SCHOOL IN THE FINANCIAL MARKET

Eulàlia Grané[1], Neus Sevilla[2] y Aïda Trillo[3]

Resumen: El presente artículo explora el proceso de mercantilización de la educación pública, analizando las consecuencias de la entrada de las empresas privadas en este campo. Para ello, se discute si la entrada de estas empresas puede suponer una transformación de la educación pública en un producto al servicio de beneficios particulares, validando y estimulando los procesos de privatización de este sector. Sostenemos que esta "voluntad privatizadora" se ve reflejada en proyectos como Escola Nova 21. Esta y otras iniciativas, disfrazadas de innovación pedagógica y con el apoyo de un certificado de calidad propio del mundo empresarial, están acercando cada vez al mundo financiero, la banca y las corporaciones a los centros de educación pública, imponiendo progresivamente sus lógicas a esta última. Finalmente, se indaga en qué papel tienen las grandes marcas de dispositivos tecnológicos en las escuelas, considerando los procesos de fabricación de sus productos. De esta manera, se perciben ciertas contradicciones entre la imagen pública que dichas marcas pretenden desarrollar y los beneficios privados que reditúa esta intromisión en la educación pública.
Palabras clave: Neoliberalismo, globalización, tecnologías digitales, educación, marcas.

1. INTRODUCCIÓN

El neoliberalismo está influyendo de forma directa en las escuelas públicas. Una de las maneras que tiene para expandir dicha influencia es mediante el involucramiento de bancos y empresas -con ánimo de lucro- a través de proyectos e iniciativas llamadas innovadoras. En este artículo pretendemos rastrear algunas de las características que adquiere esta "intromisión", verificando cómo las nuevas tecnologías y las grandes marcas -como Samsung o Apple- contribuyen en este proceso, obteniendo beneficios privados a costa de objetivos públicos, como lo son los educativos. De este modo se da una visión más crítica del mundo tecnológico. También ilustraremos la manera en que se benefician las grandes empresas o bancos de iniciativas educativas como es el caso de Escola Nova 21. De este modo, el siguiente artículo pretende dar una visión más amplia de todo aquello que tiene un nombre o una marca en la sociedad actual, y sus esfuerzos para incidir en el rumbo que se está tomando el campo de la educación pública.

[1] Estudiant del Grau de Pedagogia i membre de l'Agrupament Escolta i Guia Jaume Caresmar i Mª Antònia Salva d'Igualada.
[2] Estudiant del Grau de Pedagogia.
[3] Estudiant del Grau de Pedagogia.

Para estructurar el texto, nos hemos planteado las siguientes preguntas que marcarán el hilo conductor del argumento: ¿Cómo el neoliberalismo incide en la educación pública y qué consecuencias tiene? ¿Cómo las empresas entran a formar parte de las escuelas públicas?¿Cuáles son las consecuencias de esta intromisión?

2. NEOLIBERALISMO, MERCADO Y ESCUELA

El modelo neoliberal que impera hoy a nivel global no solo actúa a nivel de las grandes estructuras económicas sino que también se ha introducido en la vida familiar y en el entorno educativo. Este modelo que representa la fase más 'avanzada' del capitalismo, está impregnado por una ideología que transforma todos los ámbitos del desarrollo social en una mercancía. El neoliberalismo refuerza esta idea al pretender transformar en servicios –en sentido económico- cuestiones que antes estaban inscritas en la esfera de los derechos, como la sanidad y la educación (Betto, 2005). Por eso, aboga por una retracción del Estado en estas áreas y por la expansión de la acción de los privados.

El neoliberalismo es una respuesta a la crisis económica y política, de modo que el Estado deja de tener el control de las áreas estratégicas de la economía, las que pasan a ser manejadas por las empresas privadas. De esta forma, el sector público se va debilitando como también las políticas sociales (Moreno, 2012). El principio básico del neoliberalismo es privatizar lo público. En el campo educativo esto se puede hacer de dos maneras: abriendo la educación a los mercados dejando de lado la visión de educación como derecho social que el Estado debe garantizar y/o adecuando la educación a los principios y las prácticas del mercado, importando técnicas del mundo de la empresa al terreno educativo.

Este segundo camino es el escogido en el escenario actual. Por lo tanto, nos encontramos con que las escuelas, del mismo modo que los productos o empresas del mercado, tienen que pasar un control de calidad y su eficiencia se mide según estos indicadores. Es entonces cuando las familias pueden decidir el centro educativo en función de la calidad de éste, del mismo modo que escogemos el resto de productos (Gutiérrez, 2010). Para medir la calidad de una escuela, se han adoptado del mundo empresarial, indicadores como son: las pruebas PISA creadas por la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) o el certificado ISO (Organización Internacional para la Estandarización). Este certificado lo que busca es homogeneizar los procesos de producción, de manera que, llevado al terreno escolar, se entendería la escuela como una empresa y los estudiantes como los productos que tendrían que ser beneficiosos para el mercado[4]. Todo esto está orientado por el proceso de *Mcdonalización* del que se hablará más adelante.

[4] Consecuentemente, la estandarización que se consigue al aplicar este método, acaba por privar al profesor de su autonomía y de su pensamiento crítico, convirtiéndolo en un mero "obrero de la educación" que se limita a repetir unos procedimientos como si siguiera un manual (Caballero, s.f.).

Debido a que las escuelas necesitan más presencia en el mercado, han surgido iniciativas como el *Branding escolar*. Se entiende por *branding* un proceso profundo de análisis, diseño y estrategia mediante el cual una empresa lleva a cabo un conjunto de acciones para el desarrollo y la gestión de su propia marca. Su objetivo es posicionar la marca como un referente en el mercado y ubicarla en la mente de los consumidores de forma directa o indirecta. Este hecho se está dando ya en el mundo educativo con iniciativas como la de Miquel Rossy con su libro *Tu escuela, una gran marca*, publicado en 2016 (Mglobal, 2015).

Además, existen proyectos que siguen esta línea como es el caso de Escola Nova 21 que están financiadas por entidades con ánimo de lucro como La Caixa o la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Este proyecto, que se ha dado a conocer a un nivel más amplio en los últimos años, actualmente cuenta con un sello de calidad que le da un cierto prestigio social. Dentro de Escola Nova 21 encontramos centros tanto públicos como concertados, un hecho que se puede leer como el primer paso para la homogeneización del modelo de escuela. Esto también se puede interpretar como una voluntad de que los centros públicos adquieran matices de los concertados para que acaben siendo más eficientes para el mercado. Parte de este auge de la marca se debe a la percepción de que se trata de un proyecto innovador, cuando realmente son prácticas que se usaban ya en el siglo XX y en ámbitos no formales. Además, con proyectos como este se dejan de lado los debates sobre las políticas neoliberales que entran en los centros, la financiación con dinero público de escuelas de élite que segregan por razones de clase o incluso sexo, etc. De alguna manera se están ocultando todas esas cuestiones que deberían estar en el primer orden de la discusión pública (USTEC·STEs, s.f.).

3. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

En España, durante el gobierno de Felipe González la escuela concertada se consolidó como alternativa de apoyo a la red pública debido a la falta de infraestructuras de esta. Aun así, actualmente es la vía educativa principal porque cada vez está recibiendo un mayor número de recursos económicos, ya sea por parte del Estado o por parte de las familias.

En el Tratado de la Constitución Europea, los servicios públicos como la educación han pasado a llamarse Servicios Económicos de Interés General. Así, al ser calificada como servicio, la educación pierde parte del valor que tenía cuando se consideraba un derecho público. En consecuencia, el Estado acaba cediendo las responsabilidades a iniciativas privadas (Gutiérrez, 2010).

Esta idea se ve reflejada en el preámbulo II de la Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En esta ley se especifica lo siguiente:

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (Aránguiz y Rivera-Vargas, 2012). El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa (p. 4).

También en el artículo 65.5 de la misma ley, se refleja la siguiente idea: "Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales" (p. 38).

4. EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN

El marco en el que se desarrollan las ideas expuestas anteriormente es posible gracias a la globalización. Esta la podemos entender desde dos puntos de vista diferentes: bien como una forma de imposición y estandarización del modelo occidental hegemónico o bien como una forma de cooperación internacional. En este segundo punto de vista, la relación con las tecnologías digitales es una vía para tener acceso a la información, ideas, acontecimientos, etc. (Regil, 2004).

En este mundo globalizado, se está experimentando un proceso de *Mcdonalización,* término acuñado por George Ritzer en el año 1996. Gentili (1997) habla de *Mcdonalización* entendida como aplicar soluciones de "racionalización" y "gerencialismo" en la escuela pública como si fueran plantas industriales de fabricación. (Citado por Gutiérrez, 2010). Así, la analogía con McDonalds es que, igual que esta cadena garantiza que cualquier hamburguesa producida por esa franquicia sabrá igual y se verá igual sin importar la filial donde se adquiera, las instituciones educativas con certificado de calidad ISO, garantizan que todo el mundo obtendrá la misma educación, los mismos contenidos, las mismas habilidades, actitudes y valores sin importar donde se estudie (Caballero, s.f.).

En primer lugar, una de las características fundamentales del modelo McDonald's es el control de tiempos y movimientos. Es decir, el control se orienta a reducir el tiempo en el que se realizan determinadas acciones. En este caso, el tiempo sería la duración de una clase, de un ciclo escolar. Y el programa académico equivaldría a las acciones o a los movimientos.

En segundo lugar, en McDonald's se ha diseñado un sistema para hacer creer a sus clientes que, por muy poco dinero pueden obtener mucha comida, se trata de obtener más por menos. Esto muestra una clara atracción por lo cuantificable. En el ámbito académico, los criterios de cuantificación hacen que, por ejemplo, el concepto de "eficiencia terminal" sea reducido al simple cálculo del diferencial entre el número de

alumnos inscritos y el número de titulados. O bien, la idea de "desempeño académico" se limite a la medición de distintas cantidades como los grupos atendidos, la cantidad de publicaciones o la cantidad de comisiones institucionales (entre otras), que sirven como herramienta para medir la calidad con criterios de cantidad.

Desde esta perspectiva, la *Mcdonalización* de la educación significaría, por ejemplo, la creación de políticas educativas que busquen mantener el control a través de la estandarización. Esta estrategia podría aplicarse a planes de estudio, sistemas de evaluación, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación del desempeño académico, etc. (Regil, 2004).

5. USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL

A la globalización la acompaña la tecnología digital. Este fenómeno reciente es el principal responsable de la configuración de una "sociedad de la información". En esta, la tecnología digital forma parte de la cotidianeidad de las personas e ingresa en todos los espacios y ámbitos del desarrollo social, incluyendo el educativo.

El objetivo de introducir las tecnologías en la educación es facilitar el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, conseguir una enseñanza y aprendizaje de calidad, apoyar la formación de docentes, y una gestión más eficiente del sistema educativo. (UNESCO, s.f.). A nuestro juicio, para poder cumplir este objetivo no se pueden introducir las tecnologías digitales de cualquier manera, sino que se debe hacer de forma crítica. De lo contrario seguiremos manteniendo y profundizando las inequidades sociales vigentes (Vargas y Lindín, 2018). Por ejemplo, podría suceder que alguna fundación entienda como "política educativa" regalar ordenadores a las escuelas y que con eso ya considere que una comunidad ha entrado en la era digital. Además, se puede creer que por instalar un ordenador en cada escuela ya se acabe con el atraso educativo (Regil, 2004).

Como afirma Selwyn (2016), no se puede cambiar ni transformar la educación con la introducción de la tecnología. Tenemos que ser conscientes de aquello que se puede conseguir y lo que no con el uso de las tecnologías, ya que si estas fuesen la solución sencillamente ya se habrían acabado las desigualdades tanto sociales como educativas. Y sabemos que esto no ha ocurrido.

Un ejemplo de ello es el programa Educat 1x1, que tenía como objetivo garantizar la igualdad para que todos los niños tuviesen un ordenador mejorando así los resultados académicos. Pero este proyecto no funcionó ya que, se le prestó más atención a los aspectos de negocio y no a los propiamente pedagógicos. Por ejemplo, todos los ordenadores de este proyecto tenían que ser obligatoriamente de una marca concreta y los pagos debían hacerse a través de La Caixa (VilaWeb, 2011). Pero el Educat 1x1 no es un caso aislado y su lógica se repite en experiencias de otros países, lo que ha hecho que

se plantee una reestructuración de las directrices que siguen los organismos internacionales en cuanto a educación (Gutiérrez, 2010).

La Caixa, además, y tal como otras entidades entre las que se encuentra la Fundación Banco Santander, ofrecen proyectos y cursos educativos con el objetivo de potenciar las competencias digitales de los alumnos. También marcas como Apple están entrando en el mundo educativo, ofreciendo un servicio adaptado a estos entornos junto a formaciones y programas educativos para la aplicación de su tecnología en las aulas. Otro ejemplo, es la marca Samsung, que según explica en su página web, a través del proyecto Smart School, ha logrado que más de 3000 escuelas en todo el mundo puedan tener herramientas inteligentes[5].

De esta manera la banca y las marcas, siguiendo los preceptos rectores del modelo neoliberal, ingresan en el campo educativo financiando proyectos que, con la imagen de la innovación, esconden los beneficios privados que reditúan. Este procedimiento, además de generar 'buena prensa' y representar una estrategia publicitaria de primer orden, invisibiliza tales principios rectores, los que operan tácitamente en la configuración de la subjetividad y los discursos sociales. Es por ello que la lógica neoliberal que guía la intromisión de marcas, corporaciones y bancas en el campo educativo estimula la pérdida de consistencia de la educación como derecho social y como responsabilidad pública del Estado.

6. CONCLUSIONES

Lo señalado hasta aquí nos lleva a hacer una serie de reflexiones finales. En la primera pregunta que nos hacíamos al inicio del artículo, nos planteamos cómo el neoliberalismo incide en la educación pública y qué consecuencias puede tener esto. Referente a esta primera cuestión, podemos empezar puntualizando que el poder del neoliberalismo es posible gracias a la globalización, ya que esta ha hecho posible que se extienda por todo el mundo.

Se ha evidenciado que los principios en los que se basa el neoliberalismo en el mundo empresarial, han llegado a las escuelas públicas. Así, estas se encuentran compitiendo en un mercado, donde lo más importante es mejorar la calidad y presentar una buena imagen para que las familias las escojan. El problema es que la calidad no se entiende

[5] Aún así, se debe tener en cuenta que estas empresas que fabrican aparatos tecnológicos, usan minerales como el cobalto para fabricar algunas de sus piezas. Si indagamos en qué es el cobalto, veremos que es un mineral que se extrae de unas minas de la República Democrática del Congo, donde trabajan unos 40.000 menores de 7 a 15 años cobrando de 1 a 2 dólares al día. Estos tienen que trabajar respirando el polvo que se produce al extraer el cobalto que puede generar problemas pulmonares graves, además de trabajar en condiciones muy precarias, sin protección. Una vez se tiene este mineral, a través de intermediarios locales, se vende a grandes industrias como Congo Dongfang Mining International, la cual distribuye el producto entre las empresas como Samsung. Aun así, empresas como Apple, desde 2017 se negó a comprar cobalto de esta distribuidora por las malas condiciones de sus trabajadores (Aznar, 2018).

desde una perspectiva pedagógica, sino desde el punto de vista de la eficiencia en los procesos de producción. Esta forma de entender la educación ve a los alumnos como un producto final más.

Por otro lado, la globalización se ha acelerado cada vez más debido a la proliferación de las tecnologías digitales en los últimos años. Esta sería la clave para responder a nuestra segunda pregunta sobre cómo las empresas entran a formar parte de las escuelas públicas. Cabe decir que las empresas entran en la escuela pública en gran parte a través del ámbito de las tecnologías. De esta forma se crean proyectos y herramientas aparentemente innovadores que pretenden desarrollar las competencias digitales de los alumnos, pero financiados por las grandes marcas y/o bancos que ven una oportunidad de negocio y publicidad. Estas iniciativas son muy atractivas y tienen la voluntad de mejorar la imagen de los centros que participan en ellas, pero algunas tienen un coste relativamente elevado que no todos los centros pueden asumir.

Además, que las escuelas públicas participen en estos proyectos patrocinados por grandes marcas, las acerca cada vez más a los modelos de escuelas concertadas y privadas, legitimando la perspectiva de la educación como 'servicio', precisamente uno de los objetivos del neoliberalismo.

Finalmente debemos señalar que detrás de algunas de las grandes marcas que invierten en centros educativos como Samsung o Apple, existe una cadena de explotación humana. En efecto, algunas marcas fabrican sus productos en países "en vías de desarrollo", donde la legislación laboral es precaria o no se respeta y se vulneran los derechos de las personas. Un ejemplo es lo que ocurre con el uso del coltán. Este es un mineral usado para fabricar las baterías de sus dispositivos. El coltán es extraído en unas condiciones reprobables que pueden provocar problemas de salud a sus trabajadores, gran parte de los cuales son menores de edad. De esta manera, se ve claramente que la imagen que pueden vender en un inicio, no es siempre del todo exacta y detrás puede esconder políticas reprobables. Cabría preguntarnos: ¿tenemos en cuenta todos los factores al introducir tecnologías en los centros educativos?

BIBLIOGRAFIA

Rivera, P., & Aránguiz, C. (2012). Competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: los esfuerzos de Bolonia en calidad universitaria. *Revista Entornos, 25 (1)*, 104-117.

Aznar, L. (2018). *De Facebook a Apple: la cara fosca de les grans empreses tecnològiques.* Consultado en http://www.elcritic.cat/reportatges/la-cara-fosca-del-capitalisme-tecnologic-21468

Betto, F. (2005). *Què és el neoliberalisme?*. La Xarxa. Consultado en http://www.laxarxa.com/altres/noticia/que-es-el-neoliberalisme

Caballero, L. A. K. ¿ Calidad o proceso de McDonalización de la educación? Calidad en la Educación Media Superior y Superior. Recuperado de https://www.academia.edu/564581/_Calidad_o_proceso_de_McDonalizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_Calidad_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_y_Superior

Fundación Banco Santander (s.f.). *Proyectos educativos*. Recuperado de https://www.fundacionbancosantander.com/memorias/memoria2011/proyectos-educativos.html

Gutiérrez, E. J. D. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.

La Caixa (s.f.). *Proyectos educativos*. Recuperado de https://obrasociallacaixa.org/es/educacion-becas/educaixa/proyectos-educativos

Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del estado*.

Mglobal (2015). ¿Cómo se define el branding de marca?. Mglobal. Consultado en https://mglobalmarketing.es/blog/como-se-define-el-branding-de-una-marca/

Moreno, V. (2012). La crisi econòmica de 1973 i el naixement del neoliberalisme. Sàpiens. Consultado en http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/etiqueta/neoliberalisme/

Regil Vargas, L. (2004). Mcdonalización de la educación: utopías frente al modelo global. *Reencuentro*, N° 41, (s/p).

Un plan para llevar Apple a tu centro. (s.f.). Recuperado de https://www.apple.com/es/education/how-to-buy/

UNESCO, (s.f.). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/tic-en-la-educacion/

USTEC·STEs (IAC). (s.f.). Escola Nova 21: La marca. Recuperado de https://sindicat.net/w/fullinf/full318.pdf

Rivera-Vargas, P. y Guajardo Figueroa, P. (2018). Superar el determinismo tecnológico en educación: un desafío vigente. En Ribera-Vargas, P. y Lindín, C. (ed.) *Tecnologías Digitales para Transformar la Sociedad,* pp. 5-12. Albacete: Liberlibro

VilaWeb (2011). *L'Educat 1x1, radiografia d'un projecte*. Recuperado de https://www.vilaweb.cat/noticia/3849329/20110217/leducat-1x1-radiografia-projecte.html

EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS Y EL APRENDIZAJE INVISIBLE
THE FINNISH EDUCATIONAL SYSTEM AND INVISIBLE LEARNING

Judit Alarcón Pérez[1] y Judith Benito Casanovas[2]

Resumen: Este artículo pretende hacer un análisis sobre el Sistema Educativo de Finlandia teniendo en cuenta aspectos como el alumnado, los docentes, el entorno, el proceso educativo, las metodologías o las TIC. Además, hace referencia a Cristóbal Cobo, hablando de una de sus teorías más importantes la cual es el aprendizaje invisible, dicha metateoría se ha relacionado con el sistema educativo finlandés, concretamente con el uso de las nuevas tecnologías y lo importantes que son en una sociedad tan cambiante como en la que vivimos, pero que no tienen un papel protagonista en el sistema.
Palabras clave: Aprendizaje Invisible, formación contínua, phenomenon based learning, TIC

1.- ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS

El objetivo principal del Sistema Educativo Finlandés es ofrecer igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos del país. En Finlandia se considera que lo más importante son las personas y es la educación la que les ayuda a sacar su potencial y lograr conseguir aquello que desean ser. Por esa razón la educación se financia con los ingresos tributarios de las personas. A esta se le destina el 11% de los fondos públicos.

1.1.- Formación continúa

La educación en Finlandia es gratuita a todos los niveles, esta está sostenida por el Estado y las autoridades municipales o mancomunidades de ayuntamientos, es decir, por autoridades locales. La enseñanza privada no se distingue de la pública, sigue el mismo plan nacional de estudios y los requisitos generales de titulaciones, ésta también recibe aportaciones oficiales. La enseñanza de preescolar y primaria es subvencionada por los servicios públicos municipales, estos reciben el dinero del estado, y deciden cómo repartir dicho dinero entre los centros escolares de la zona.

En los ciclos secundarios superiores y de la formación el reparto de dinero se hace dependiendo de la cantidad de estudiantes que tengan por cada municipio, estos estudiantes tienen que estar declarados. Los recursos del gobierno que van dirigidos a la enseñanza superior profesional, consisten en la financiación básica calculada a nivel individual de cada alumno, la financiación de proyectos y las aportaciones según el

[1] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
[2] Estudiante del grado de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

rendimiento. Otro caso, y no por eso menos importante, son las Universidades, estas son instituciones independientes públicas o privadas. Cada universidad acuerda con el Ministerio de Educación y Cultura del país todas sus metas operacionales y de cantidad y calcula trienalmente los recursos que estas requieren. Reciben ayuda económica del estado, pero también tienen un gran incentivo para que estas reciban y promuevan la financiación externa.

Cada centro tiene una gran autonomía a la hora de tomar decisiones, pueden administrarse ellos mismos la economía y son ellos los que eligen los profesores/as que quieren tener a su disposición. Las familias tienen un papel muy importante, participan activamente en la institución y eso hace que se involucren al máximo con la educación de sus hijos e hijas.

1.2.- Itinerario

Es por todo lo que hemos mencionado anteriormente que la educación en el país es accesible para todos los ciudadanos de todas las edades, la formación es un túnel sin fin. La enseñanza obligatoria es a partir de los 7 años y se alarga hasta los 16 años, previamente a la edad de 6 años, aunque no sea obligatorio, los niños y niñas, en su gran totalidad, asisten a los centros de preescolar donde se hacen actividades aptas para esas edades donde se trabaja el lado social, relacional y emocional de los alumnos.

a) Educación obligatoria

Se divide en dos etapas, la etapa de primaria (de 7 a 12 años), consta de seis cursos y la secundaria (de los 13 a los 16 años) con tres cursos. Al finalizar la secundaria se puede cursar un año voluntario, es decir un décimo curso, para aquellos que quieran obtener mejores resultados. En la etapa de primaria es el mismo tutor el que dirige la gran mayoría de las asignaturas y da las clases, en cambio, en secundaria existen los especialistas en las materias. El sistema tiene como objetivo que los alumnos cuando cambian de etapa no tengan que cambiar de centro, sino que sigan en el mismo, de ese modo se crea un clima familiar entre estudiantes y profesores.

El sistema considera que esta es la etapa más importante, en la que los niños y niñas toman un primer contacto con la educación y adquieren los primeros conocimientos (leer, escribir, saberes matemáticos…). Se considera de gran importancia que tengan competencias en inglés y matemáticas, así también como en lengua, música y arte.

Los horarios que ofrecen son flexibles, estos se estructuran de la siguiente forma (semanalmente):
- Ciclo Inicial: 20h
- Ciclo Medio: 22-24h
- Ciclo Superior: 25h

b) Bachillerato

Según estudios recientes, un poco más de la mitad de aquellos estudiantes que acaban con la etapa obligatoria eligen el bachillerato con el fin de continuar sus estudios y obtener formación. Los centros donde acuden los alumnos reciben el nombre de Lukis o Liceos. Es en esta etapa donde cada alumno/a tiene total libertad y se hace protagonista de su propio plan de estudio, ya que elige su itinerario y se diseña el suyo propio. Cada año académico consta de 5 bimestres.
Es un sistema muy flexible, en el cual tú eliges en cuanto tiempo debes cursar el bachillerato, con un mínimo de dos años y un máximo de cuatro. Hay asignaturas obligatorias: Ciencias Sociales. Matemáticas, Finés, Sueco, Inglés, otra lengua extranjera a elegir, Religión, Historia y Educación Física.
Finalizado el bachillerato, se hace un examen a nivel nacional con la finalidad de tener acceso a la Universidad. Cada Universidad es independiente y pueden tener sus pruebas de acceso personales.

c) Educación Profesional Básica

Esta es otra opción interesante que se puede elegir una vez terminada la enseñanza obligatoria, donde igual que el bachillerato se desenvuelve en tres cursos. Finlandia tiene 75 títulos diferentes a los que puede recurrir el alumno. En la Educación Profesional Básica, se estudian asignaturas propias del curso, aparte de cultura general. También se realizan seis meses de prácticas en empresas. Una vez finalizado se puede acceder a la Universidad o a la Formación Profesional Superior.

d) Educación superior

Esta etapa está formada por los títulos Universitarios y la Formación Profesional Superior. Es el que hace de enlace con la vida laboral.

Curriculo: competencias básicas

A pesar de liderar el informe PISA durante muchos años, los finlandeses reconocen que eso no es motivo suficiente como para no ir revisando y modificando el currículo ya que deben adaptarse al mundo cambiante y una sociedad que cada vez avanza más rápido.

El currículo establece los mínimos a los cuales debe llegar el alumno a final de curso, y desde el 2016 que es cuando se propuso el nuevo currículo finlandés, ya no se dan las asignaturas principales como tales, sino que se trabaja por proyectos y por competencias. También proponen nuevos enfoques de aplicación y más cooperación. Dan mucha importancia al trabajo en equipo, a la flexibilidad curricular, a la autonomía de los docentes y a las competencias transversales.

Las competencias transversales de las cuales hablamos son las siguientes:

– Pensar y aprender a aprender.
– Tener cuidado de uno mismo.
– Saber expresarse y comunicarse.
– Competencias para una vida sostenible.
– Comprensión lectora a través de distintos soportes.
– Gestión de TIC.
– Competencias para una vida sostenible.
– Competencias para el mundo laboral y actividad emprendedora.

La evaluación del currículo sirve como guía y intenta fomentar el estudio además de promover la motivación a la hora de estudiar y confianza en uno mismo. Son los docentes quienes evalúan, y no solo se evalúa la adquisición de las materias, sino que también se valorará la adquisición de las competencias transversales, y lo hacen a través de pruebas objetivas y de modelos de evaluación donde los alumnos deben expresar opiniones o vivencias. Hasta los 11 años no se hacen exámenes ni se ponen notas cuantitativas, y una vez los alumnos tienen 11 años las notas que les entregan oscilan entre el 4 y el 10.

1.3.- Entorno

Las escuelas son espacios a los cuales los alumnos asisten para aprender, divertirse y socializarse. En estos espacios luminosos y acogedores, los cuales favorecen al confort escolar y rendimiento, los alumnos pueden elegir libremente el lugar de trabajo que consideren más adecuado.

Entre 2014 y 2016 el cambio en los planes de estudios obligó a las escuelas a hacer una reforma en sus estructuras. En las aulas ya no encontramos pupitres, maestros autoritarios o pizarras tradicionales y ahora son espacios combinables y abiertos. Con esta reforma pretenden ampliar el concepto del entorno del aprendizaje y trabajar de manera cooperativa y eliminar la división que encontramos entre las clases y los pasillos. Los espacios están divididos por paredes de cristal y podemos encontrar sillas que se desplaza, pupitres y pufs.

2.- ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES Y LOGROS DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS

El objetivo principal de la metodología del sistema educativo en Finlandia es proporcionar igualdad a todos sus ciudadanos y ofrecerles una educación de calidad.

Algunas de las características más relevantes de este sistema son las siguientes:

– El 99% de las escuelas son públicas y gratuitas. El sistema se encarga de la comida, los libros y la asistencia sanitaria.

- Los docentes están muy valorados y reconocidos socialmente.
- El currículo es el mismo para todos los centros, pero cada centro se organiza con autonomía.
- La educación es personalizada en caso de que se hayan detectado necesidades especiales.
- Los alumnos tienen pocos deberes y tienen tiempo de jugar y estar con la familia cuando salen de la escuela.
- Preparar las clases y las dinámicas forma parte de la jornada laboral.
- La familia se implica en el proceso educativo.
- Se deja que los niños se muevan por su curiosidad e interés.
- Evitan la competencia y los niños menores de 11 años no hacen exámenes ni reciben calificaciones.
- El ratio de alumnos en las aulas es el adecuado.

2.1.- El rol del docente

En Finlandia la figura del docente es reconocida como la clave de la calidad de la educación, la cual está muy valorada y es el motor principal del éxito de este país. Allí los profesores respetan y son respetados, forman parte del proceso educativo y son los principales agentes que guían la educación, que no quiere decir que sean autoritarios.

Trabajan con constancia y entusiasmo y están contentos con su trabajo, el cual no está infravalorada ya que reconocen que es una de las profesiones más importantes. Es muy importante que el docente esté formado ética y moralmente porque es un ejemplo social y trabaja con niños y adolescentes los cuales le van a tener como referente. La docencia es uno de los ámbitos más demandados a nivel laboral, por tanto, si nos centramos en el aspecto pedagógico, los centros escolares pueden escoger los perfiles que crean más adecuados, entre distintos candidatos.

Consideran imprescindible que el personal docente esté capacitado y cualificado como es debido para llevar a cabo la profesión ya que en este país los maestros disponen de total libertad y autonomía para desarrollar sus clases a través de los métodos de enseñanza que elijan y los materiales didácticos que crean más adecuados para su clase, siempre teniendo en cuenta el programa nacional de estudio el cual propone el gobierno finlandés, en el cual figuran los objetivos generales o la distribución de las horas de cada asignatura en las distintas etapas educativas. Los docentes deben conocer a sus alumnos y ser capaces de detectar las necesidades de sus educandos al igual que los puntos fuertes.

Los requisitos principales para la docencia son los siguientes: los maestros de escuela bàsica y secundaria superior deben ser titulares de una licenciatura y los maestros de formación y capacitación profesional deben de tener el título de educación superior. Los maestros de formación profesional, dependiendo de la asignatura y de la institución, tienen que tener una carrera universitaria o postgrado, estudios pedagógicos, a parte de la

cualificación más alta en dicha asignatura y una experiencia laboral en este campo de tres años o superior.
Los maestros que trabajan con los alumnos que requieren educación especial deben tener un título de maestro con especialidad en necesidades especiales o una licenciatura en psicopedagogía.

Como parte de sus obligaciones, cada año los docentes de algunos grados de educación, deben asistir a actividades de actualización en servicio las cuales son consideradas un privilegio.

2.2.- Alumnado

La educación obligatoria en Finlandia empieza a los 7 años ya que consideran que previamente a esta edad, los niños tienen que jugar y socializarse y no estar marcados por normas escolares. En la educación primaria, la jornada académica es más corta que en otros países ya que se dan entre tres y cuatro clases por día.

Normalmente en las aulas de las escuelas finlandesas la ratio de alumnos por clase es de 20, pero en algunos casos lo supera y llega hasta 25 alumnos los cuales no solo están instruidos por el profesor o tutor, sino que este cuenta con la figura del auxiliar educativo la cual es muy importante y necesaria dentro de la clase.

El sistema educativo de dicho país, pretende fomentar la motivación, la autonomía y la responsabilidad de sus alumnos y lo hace a través de diversas metodologías, como, por ejemplo, dejar que escojan el lugar de la escuela donde quieren estudiar o elegir algunas de las materias que más les interesen desde la educación primaria. Los alumnos realizan la mayoría del trabajo en clase, de este modo evitan tener deberes para hacer en casa o en caso de tenerlos, dedicarles poco tiempo.

2.2.1.- Educación Especial

La educación inclusiva es de gran importancia ya que eso es garantía de que todos los niños/as y jóvenes, con o sin la detección de algún trastorno, discapacidad o dificultad, aprendan todos juntos en las escuelas y clases ordinarias, con todos los medios necesarios que atiendan esa dificultad que les produce ese lento aprendizaje. El sistema educativo de Finlandia no es menos en este aspecto, y tiene como principal función en su ideología integrar a los alumnos de Necesidades Educativas Especiales (NEE) con el resto.

Este se caracteriza por fomentar la inclusión, es por ese motivo, entre muchos otros, que hace que este sistema sea líder en Europa y la envidia de muchos. En los centros educativos, se pone mucho énfasis en la Educación Especial y se trabaja para la rápida detección de estas, por esa razón se pone énfasis crítico en la detección precoz. Se quiere dar el máximo soporte a los alumnos que necesiten atención lo antes posible para que

formen parte del grupo clase. Los docentes creen que el 90% de estudiantes puede estar en las clases regulares si estas están dotadas de soporte emocional, académico, salud y médico.

Los maestros de aula trabajan conjuntamente con los profesores de educación especial para seguir todas las mismas líneas de aprendizaje y que estos sigan el mismo currículo. La escuela es la encargada de asignar los profesores/as de educación especial a los alumnos, estos les proporcionan ayuda y asistencia. En determinadas horas se llevan a los educandos a un aula diferente y reciben el soporte de estos profesores/as donde estos también hacen actividades que se ven incluidas en su Plan Individualizado. Estas medidas se llevan a cabo para que ningún alumno se quede atrás.

Cada escuela en Finlandia cuenta con un equipo de bienestar estudiantil compuesto por los siguientes miembros de la comunidad: el director, el enfermero/a de la escuela, la psicóloga y los maestros/as de aula. Estos equipos tienden a reunirse dos veces al mes, en caso de ser necesario, más, para hablar y debatir el progreso del alumno que está recibiendo ayuda extra. En estas reuniones se habla caso por caso y se analizan individualmente para poder contrastar el avance académico que han producido dichos alumnos.

Es por todo eso que hace que la Educación de Finlandia sea un éxito y un ejemplo a seguir en Educación Especial.

2.3.- Phenomenon Based Learning (PhenoBL)

En el año 2016 todos los centros educativos del país introdujeron el método *phenomenon based learning (PhenoBL)*. En este, las materias tradicionales son sustituidas por proyectos y se trabaja íntegramente con ellos, eso hace que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje y participen activamente en él. Las clases magistrales no son del todo inexistentes, ya que sirve para las dudas y la solución a estas, siempre que el proyecto lo requiera. Para que eso se pudiera llevar a cabo era necesaria la formación del profesorado en base a este nuevo fenómeno. Para estos ha supuesto un cambio importante, ya que no tiene el control total de las clases y la temática y han de trabajar en equipo de la mano de los alumnos y los docentes del centro. Marj Kyllonen (2016), responsable de la educación en Helsinki hacía referencia a este aspecto: *"Necesitamos un replanteamiento de la educación y el rediseño de nuestro sistema, para que proporcione a nuestros hijos las habilidades que se necesitan para hoy y para mañana"*.

PhenoBL sitúa al alumno como mero protagonista de su aprendizaje donde se mezcla la práctica y los conceptos de las diferentes asignaturas. Se usan métodos de aprendizaje significativo, esto hace que a raíz de los conocimientos previos del alumno se puedan aprender otros nuevos, y así no parar de aprender. Es de aprendizaje constructivista, cada persona crea su propio conocimiento, a su debido ritmo, de manera individual y

personalizada, según las necesidades de este y la vivencias. Esta metodología ofrece la oportunidad de trabajar de la mano de las nuevas tecnologías, que desde hace años forman parte de nuestra vida cotidiana. Los alumnos y alumnas pueden indagar información en ellas, toda aquella que necesiten para crear su propio conocimiento y resolver aquellas dudas que tengan acerca alguna inquietud.

2.4.- Informe PISA y fracaso escolar

El informe PISA es un estudio elaborado por la OCDE, el cual evalúa los sistemas educativos de ciertos países. A nivel práctico sirve para hacer una comparación entre las distintas metodologías de cada país.

Los objetivos principales de la realización de este informe son: valorar competencias de los alumnos, identificar factores personales como la motivación, considerar el nivel de rendimiento de los alumnos y extraer conclusiones con los resultados que se obtienen que puedan servir para orientar a los países que lo requieran. En la pasada edición del informe PISA, del año 2018, Finlandia logró conseguir 526 puntos en el ámbito de lectura, 511 en matemáticas y 531 en ciencias, lo cual da una media de 522.7 puntos poniendo a dicho país en cuarto lugar en el ránking por detrás de Singapur, Japón y Canadá.

El fracaso escolar en Finlandia es casi nulo ya que los docentes motivan a sus alumnos y les inculcan unos hábitos que hacen que no pierdan la motivación. Además, como hemos comentado anteriormente, los niños están a gusto en las escuelas ya que forman parte de un entorno agradable y acogedor y se sienten libres y autónomos. Otro factor que promueve la motivación es el trabajo por proyectos, ya que de ese modo los alumnos no trabajan de manera tradicional, sino que los maestros les proponen cosas nuevas y ellos mismos pueden guiar las clases a través de su creatividad y curiosidad.

3.- APRENDIZAJE INVISIBLE

La sociedad está en pleno cambio y evolución con el ingreso de las nuevas tecnologías a nuestra vida, estás también sufren un cambio constante. Por esa razón, se ha de fomentar una educación que responda a las necesidades de dicho cambio. Se ha de tener presente que las nuevas generaciones han nacido en la generación digital y desde una temprana edad estos están en contacto con las tecnologías, ya que, desde pequeños, los adultos se las hemos proporcionado.

Se han de buscar alternativas al modelo de enseñanza tradicional, que va quedando obsoleto a medida que la sociedad avanza y con ella los recursos que están en nuestra mano. No es cuestión de que ese modelo quede en olvido, pero si tratar de mejorarlo, buscar alternativas y que ese responda a las necesidades de los estudiantes de hoy en día.

Cristóbal Cobo, profesor e investigador en tecnologías nuevas y educacionales, es el gran propulsor de la metateoría del aprendizaje invisible (2011), es cuando se empieza a

hablar del aprendizaje invisible, este lo define como: *propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Esta mirada toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, que se encuentra en fase betay en plena etapa de construcción."* Cobo (2011, p. 23).

Lo que se pretende es integrar nuevas ideas y visiones con un nuevo paradigma de aprendizaje y que responda a las necesidades de la sociedad, se tiene en cuenta el "hype" de las nuevas tecnologías y los avances tanto en la educación formal como en la no formal. Cada contexto de aprendizaje es diferente, por esa razón no se quiere hacer una respuesta única, sino que lo que se pretende es la las ideas se puedan hacer una adaptación al contexto que sea necesario y que así lo requiera. Con tal que vaya de la mano de la sociedad y teniendo en cuenta que en ella las tecnologías están en auge, lo que se requiere es introducir las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de eso se pueden aumentar las dimensiones del método tradicional, no obstante, las TIC son importantes en el aprendizaje, pero tampoco tienen el papel protagonista en él.

Un aspecto a tener en cuenta, es el concepto de nuevas tecnologías, ya que ese depende de la persona que lo esté usando y la generación a la que pertenezca, no será lo mismo que el concepto lo emplee una señora de la tercera edad, la cual entenderá como nueva tecnología aquello que para ella sea nuevo, que para un joven adolescente. Cobo (2011) observó que las competencias digitales juegan un papel estratégico en la formación de los estudiantes y profesionales del siglo XXI. Como se ha mencionado anteriormente, las tecnologías avanzan de un modo incontrolable y eso provoca un cambio social, por tanto, se ha de educar dependiendo de esos cambios que sufre la sociedad en la que nosotros vivimos y responda a todas las necesidades que se puedan tener. Haciendo referencia al aprendizaje invisible, en este lo que se pretende es un aprendizaje significativo, para que así, de ese modo, todos estén activos en su aprendizaje. (2011, p. 37)

La educación ha de estar preparada y ser consciente de las necesidades que tiene la sociedad ahora mismo, vivimos en un mundo de redes, todos conectados. Por ese motivo, como añade el profesor Reimers (2011) es fundamental desarrollar competencias para la globalidad. Las define como aquellos conocimientos y destrezas requeridos para comprender un mundo plano, a la vez, para integrar diversas disciplinas a fin de entender los acontecimientos globales y desarrollar estrategias para hacerles frente. Hace hincapié a los desafíos de una globalización que se encuentra en plena ebullición y cambio. (2011, p.41)

3.- Aprendizaje invisible en Finlandia

En informes que se han llevado a cabo por la OCDE y el Banco Mundial, han llegado a entender cómo se han incorporado las TIC en los países nórdicos, entre ellos el país sujeto a estudio en este artículo, Finlandia. Lo que estos países pretenden hacer es saber cómo, dónde y cuándo adoptar las TIC, de ese modo, se huye de hacer que las TIC tengan un papel único y principal en el proceso de aprendizaje, estas producen mejoras transversales que hacen de soporte a otras partes del sistema educativo del país. Los docentes están plenamente capacitados, como se ha mencionado y desarrollado en la primera parte del documento, en Finlandia hay una formación continua y gratuita para todo aquél que quiera seguir formándose, por tanto, eso ha producido que los docentes tengan las competencias necesarias para desarrollar este tipo de innovación. Otro aspecto a tener presente es la cantidad de dinero que destinan los países nórdicos, en nuestro caso Finlandia a la educación y en cómo piensa la sociedad sobre ella, para ellos tiene un gran valor y es de los aspectos más importantes y por el cual destinan una gran cantidad de sus impuestos. Creen mucho en su sistema.

En Finlandia la tecnología está presente en el día a día en la gran mayoría de las escuelas y cuentan con aplicaciones, pizarras digitales, dispositivos individuales para los alumnos, etc. Están convirtiendo las escuelas en centros educativos inteligentes donde la tecnología es vital para recopilar información y para aprender. Las TIC han dejado de ser, hace años, una asignatura para convertirse en un método de aprendizaje la cual proporciona habilidades para el mundo laboral o el emprendimiento

Además, cada docente puede escoger si sus alumnos pueden dar uso a los teléfonos móviles en el aula y hasta qué punto. Esto sirve para sacarle el mayor partido y ver que en los dispositivos móviles también puede servir como método de aprendizaje, puesto que este ofrece muchos recursos al alcance de todos aquellos ciudadanos que dispongan de uno. El éxito del uso de las nuevas tecnologías y el éxito del sistema educativo, tal y como señalaba Cobo (2011) se debe a que estas están adaptadas a las necesidades de la sociedad que avanza en una medida desmesurada al respeto de las tecnologías. Para los alumnos resulta de una gran comodidad ya que estas están presentes en su cotidianidad y ahora las integran en su proceso de aprendizaje. No son las protagonistas del proceso de aprendizaje ni giran en torno a ellas, sino que sirven de soporte para poder indagar información y hacer que los alumnos sean sujetos activos de su proceso, que se pregunten cosas, indagan mediante los recursos que las TIC les proporcionan y a partir de ahí creen su propio aprendizaje. (2011, p. 93)

De ese modo serán únicos protagonistas y los docentes les servirán de guías y soporte siempre que lo requieran, tienen un rol emocional muy importante, son los encargados de hacer que todos los conocimientos queden integrados en los alumnos. Las TIC se pueden dividir en tres ejes:

- Contenidos Educativos.

- Capacitación de los docentes.
- Conectividad de los colegios. Importante, porque si hace que unos alumnos estén integrados en las TIC y los otros no dispongan de ellas, se abre una brecha enorme entre estos, que puede llevar a la desigualdad educativamente hablando.

4.- ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Hemos relacionado a Cristóbal Cobo con el sistema educativo de Finlandia ya que Cobo hace referencia a que las tecnologías avanzan de forma desmedida y vivimos en una sociedad cambiante, lo cual lleva a que las escuelas deban hacen un proceso de adaptación y cambios para no quedarse atrás como bien han hecho en Finlandia. Las TIC en la educación son herramientas que permiten avanzar y fomentar la autonomía y pensamos que también son fundamentales porque nos ayudan proponernos nuevos objetivos académicos y personales.

BIBLIOGRAFIA

Calvillo, M. (2012). Educación especial, ¿Finlandicemos España?. 2012, de Ideas poderosas Sitio web: http://www.ideaspoderosas.com/educacion-especial-finlandia/

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (23-25). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

EMBAJADA DE FINLANDIA, Madrid. (2018). Educación en Finlandia, de Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia Sitio web: http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870&contentlan=9&culture=es-es

Enkvist, I. (2010). *El éxito educativo finlandés. Bordón*. Revista de pedagogía,62 (3), 49-67.

Grande-Román, JJ. (2012). *El sistema educativo de Finlandia: Claves de su éxito y posibles aplicaciones al modelo español*.

Lavilla, M. (2016). *Cristóbal Cobo "No vamos a esperar a un superman que venga a salvar la educación"*. Recuperado de: http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/cristobal-cobo-necesitamos-nuevo-perfil-docente-una-nueva-ecologia-aprendizaje-donde-valor-del-conocimiento-no/

Marten, P. (diciembre, 2010). *Los finlandeses revalidan el sobresaliente en PISA*. Recuperado de: https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/los-finlandeses-revalidan-el-sobresaliente-en-pisa/

Martinez, N. (2018). "*Phenomenon learning", el método de aprendizaje que vino del frío.* Recuperado de: https://www.nobbot.com/educacion/phenomenon-learning-metodo-educativo/

Ministry of Education and Culture of Finland, Finnish National Board of Education, CIMO (2013). *Educación en Finlandia, La Educación Finlandesa en síntesis*. Recurso en línea disponible en: http://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf

Rautakoura, A. (diciembre, 2012), *Finlandia presenta el aprendizaje del futuro*. Recuperado de: https://finland.fi/es/neegocios-amp-innovacion/finlandia-presenta-el-aprendizaje-futuro/

Sánchez, D. (14 de junio de 2012). *La hora del aprendizaje invisibl*e. ESCUELA, 34-35.

Sánchez Sánchez, Y. (2018). *Sistema Educativo Finlandés: 14 características de su éxito.* Recuperado de: https://www.lifeder.com/sistema-educativo-finlandes/

Spiller, P. (2017). *¿Cómo le está yendo a Finlandia con el "phenomenon learning", el nuevo modelo de enseñanza del "mejor sistema educativo del mundo"* BBC, Finlandia. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-40108708

Walker, T.D. (2017). *Ensenyar com a Finlàndia*. Barcelona: Viena Edicions.

DESDE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD DIGITAL. TRANSFORMACIONES GLOBALES E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS.

FROM THE INFORMATION AND KNOWLEDGE SOCIETY TO DIGITAL SOCIETY. GLOBAL TRANSFORMATIONS AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Pablo Rivera-Vargas[1], Rosa Vargas-Espinoza[2] y René Rivera Bilbao[3]

Resumen: La Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) representa una era que emerge posterior al establecimiento de lo que Touraine definió como la Sociedad Postindustrial (1971), vale decir, un contexto en el que las relaciones de poder, las relaciones sociales y las relaciones culturales están mediadas por nuevas herramientas comunicativas y tecnológicas. Este escenario, si bien presenta un conjunto de oportunidades para la socialización del conocimiento, también genera el riesgo de incrementar la exclusión social, incluso más allá de lo experimentado durante la sociedad industrial. En este sentido, a partir de una revisión de antecedentes teóricos y empíricos relevantes, el presente capítulo analiza las contradicciones entre el pensar moderno y posmoderno respecto a la emergencia de la SIC. A la vez, desvela nuevas contextualizaciones que podrían ayudar a comprender más el tránsito entre la sociedad postindustrial de comienzos de los años noventa, y el marco sociológico actual, caracterizado por la emergencia de la sociedad digital.
Palabras claves: Sociedad de la Información y el Conocimiento, Cambio educativo, Sociedad del Riesgo, Sociedad Digital.

0.- INTRODUCCIÓN

La inserción de las tecnologías digitales en contextos educativos ha sido una consecuencia directa de la expansión de la sociedad del conocimiento y de la evolución del internet (Garrison y Anderson, 2005; Cobo y Movarec, 2011; Selwyn, 2016). Este proceso, además, se da en plena manifestación y reconocimiento mediático de lo que Castells (1997; 2000) denominó como Sociedad de la Informacional y el Conocimiento (SIC), vale decir, aquellas sociedades que estarían organizadas en base a la prevalencia de las relaciones informacionales mediadas por las tecnologías digitales, por sobre las relaciones y la organización industrial. Es decir, en la era informacional, la información y las tecnologías serían identificados como los componentes de poder y el motor de la sociedad (Castell, 2000).

[1] Universidad de Barcelona, España
[2] Universidad de las Américas, Chile
[3] Universidad de las Artes y las Ciencias de la Comunicación, Chile

La llegada de la SIC ha generado transformaciones que han afectado a las más diversas áreas de nuestra sociedad, y en particular el ámbito de la educación. Esto se ha podido evidenciar, con la utilización compulsiva de las tecnologías digitales para diseñar los modelos pedagógicos contemporáneos, y para la gestión y generación del conocimiento. A partir de una revisión de antecedentes bibliográficos pertinente y relevantes, en este capítulo haremos un repaso a algunos de los principales esfuerzos conceptuales que han intentado definir la era que nos toca vivir, sin que necesariamente hayan sentado bases sostenibles y representativas. Al respecto, nos hemos planteado las siguientes pregunta guías: ¿Cuáles son las principales transformaciones sociales que se dan con la emergencia de la SIC? ¿Es la SIC la conceptualización adecuada para definir el tipo de sociedad en el que vivimos en el presente?

La respuesta a estas preguntas, las hemos intentado obtener a partir del desarrollo del análisis de las siguientes dos dimensiones: La Sociedad de la Información y los actuales desafíos en la construcción del saber; y los nuevos debates y concepciones sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento en la era digital.

1.- LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LOS ACTUALES DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER

La transposición de los modelos de desarrollo, junto a la emergencia de una etapa marcada por la incertidumbre sobre el "éxito" (o no) del proyecto de la modernidad, entendida por unos como Modernización Reflexiva (Beck, Giddens y Lash, 1997) o Modernidad Líquida (Bauman, 2007), nos deja de manifiesto que actualmente vivimos tiempos confusos. Ahora bien, tanto para Castells (1997) como para Bauman (2007), esta etapa de incertidumbre, si bien presenta un conjunto de retos y desafíos propios de navegar en una ruta desconocida, también desvela un conjunto de oportunidades de transformación que no necesariamente terminarán siendo negativos.

Y es que las sociedades evolucionan y se transforman a través de una compleja interacción entre factores culturales, económicos, políticos y tecnológicos, siendo estos últimos los que constituyen una dimensión fundamental del cambio social y de reconstrucción de la estructura material de una sociedad (Touraine y Rivera-Vargas, 2017). Como apunta Castells (2001), las tecnologías evolucionan gradualmente hasta que tiene lugar un cambio cualitativo de primera magnitud, es decir, una revolución tecnológica que desemboca en un nuevo paradigma tecnológico, aunque no necesariamente concluyemte (Cobo, 2016). Este podría ser el caso de la sociedad actual. Así, estaríamos situados en un nuevo paradigma motivado por el apogeo de las tecnologías digitales, es decir, de la informática, de las telecomunicaciones y de las tecnologías del sonido e imagen (Majó y Marquès, 2002; Eynon y Malmberg, 2011; Sancho, Hernández-Hernández y Rivera-Vargas, 2016), sin que necesariamente conozcamos todo su potencial, ni sepamos para que sirven. Ahora bien, más allá de estas incerticumbres, lo cierto es que hay dimensiones sociales que evidencian importantes

transformaciones prácticas. Por un lado el Informacionalismo y la emergencia de nuevas relaciones sociales y humanas, y por otro lado, el acceso y masificación del consumo de internet. Ambas las revisaremos a continuación.

1.1.- Informacionalismo: nuevas relaciones sociales y humanas

La consolidación de la SIC, ha estado marcada por la perplejidad política, social, económica y cultural de la condición postmoderna. Según Sancho (2001) toda esta perplejidad ha estado reforzada por los efectos producidos a partir de la proliferación y legitimación de las tecnologías digitales en todos los ámbitos sociales:

La ingente producción de herramientas para generar, almacenar, transmitir y acceder a la información y la constatación de que la "materia prima" más preciada en este momento es la propia información, la generación de conocimiento y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, han llevado a denominar a nuestro tiempo como Sociedad de la Información (Sancho, 2001, p.2).

Reflexiones como las planteadas por Sancho (2001), entre otras (Bell, 1976; Castells, 1997) enfatizan el gran cambio experimentado entre la sociedad industrial y la actual, cuya principal diferencia reside en las actividades que realizan las personas, cada vez menos centradas en la industria y más vinculadas a la gestión de la información (Majó y Marquès, 2002). Atendiendo a esta característica de la sociedad actual, cabe hacer una distinción específica entre los términos "sociedad informacional" y "sociedad de la información". Como señala Castells (2002):

El conocimiento y la información han sido esenciales en muchas de las sociedades históricamente conocidas, si no en todas. Hubo sin duda diferentes formas de conocimiento en muchos casos, pero el conocimiento, incluido el saber científico, es siempre históricamente relativo. Por tanto, en cierto sentido, todas las economías se basan en el conocimiento y todas las sociedades son, en el fondo, sociedades de la información (2002, p.112).

Es por ello que Castells (2002) prefiere no utilizar términos como "economía del conocimiento" o "sociedad de la información", y más bien se decanta por el informacionalismo, fenómeno que para él debe ser comprendido como un nuevo paradigma tecnológico. En sus propias palabras:

Lo que caracteriza al informacionalismo no es el papel central del conocimiento y la información en la generación de riqueza, poder y significado […] Lo distintivo de nuestra época histórica es un nuevo paradigma tecnológico marcado por la revolución en la tecnología de la información y centrado en torno a un racimo de tecnologías informáticas. Lo nuevo sería la tecnología del procesamiento de la información y el impacto de esta tecnología en la generación y aplicación del conocimiento (Castells, 2002, p.112).

No se trata solo de la existencia de información en sí, ni de las tecnologías, que siempre han existido. Sino más bien, del control y procesamiento de la información transmitida mediante las tecnologías digitales, y el efecto de esto en el establecimiento de nuevas relaciones sociales :

Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación y procesamiento de la información / comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos (Castells, 1997, p.48).

La difusión de la tecnología se amplificaría infinitamente al apropiarse de la información. Por tanto, en la misma linea de lo planteado por Selwyn (2016), las nuevas tecnologías de la información no son solo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar y, por ende, nuevas relaciones humanas que constrruir.

1.2- La emergencia de la sociedad en red: Internet como motor social

Para intentar entender cómo es hoy nuestra sociedad, sería importante reparar en los diferentes hechos de índole político, cultural, económico y tecnológico que marcaron su configuración. Como plantea Castells (1997, 2002) y Beck, Giddens y Lash (1997) la sociedad actual surge de la coincidencia accidental de tres factores independientes que se desarrollan en el último cuarto del siglo XX:

Primero, los factores tecnológicos aluden a la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, la revolución de la microelectrónica (microchips, ordenadores, telecomunicaciones y su interconexión en la red) que tomó forma en la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado y que se consolidó en la década de los setenta.

Segundo, los factores económicos se asocian al proceso de reestructuración de los dos sistemas de competencia, el capitalismo y el estatismo, ambos en crisis durante la década del setenta. En concreto fue la reestructuración del capitalismo la que proporcionó los fundamentos económicos de la sociedad actual: la productividad informacional, la desregulación, la liberalización, la privatización, la flexibilidad, la globalización y la interconexión.

Tercero, los factores de carácter cultural y político aparecen vinculados a los valores proyectados por los movimientos sociales entre fines de la década de los sesenta y principios de la siguiente en Europa y América, fundamentalmente defensores de la libertad individual y la comunicación abierta.

Partiendo de estos factores, Castells (2000) señala que el informacionalismo proporciona la base para un determinado tipo de estructura social que denomina “sociedad red”, es decir, una sociedad cuya estructura social gira en torno a redes activadas por la

microelectrónica, el procesamiento digital de la información y las tecnologías de la comunicación (Castells, 2009). Asimismo, Castells caracteriza a esta sociedad red como global: "Las redes digitales son globales; por tanto, una estructura social basada en redes digitales tiene la capacidad potencial de ser global" (2009, p.144).

En este sentido es que el Internet, sería el elemento clave a partir de la cual se construye la Sociedad Red:

Internet no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades […] es el corazón de un nuevo paradigma socio-técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación (Castells, 2000, p.46).

De acuerdo con los factores que motivaron el surgimiento de la sociedad, tal y como la conocemos hoy, para Castells (2001) la cultura de Internet se caracteriza por tener una estructura en cuatro estratos superpuestos:

En primer lugar, la cultura tecnomeritocrática, arraigada en el mundo académico y científico, la cual sitúa en el centro del progreso de la humanidad el desarrollo científico y tecnológico.

En segundo lugar, la cultura hacker, que proporciona los fundamentos tecnológicos de la sociedad emergente (Himanen, 2002). La cultura o ética hacker es considerada por Himanen como el atributo cultural característico del informacionalismo. Como expone Himanen (2002) en base al diccionario del argot hacker, los hackers son personas que se dedican a "programar de forma entusiasta" y creen que "poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible" (2002, p.5).

En tercer lugar, la cultura comunitaria virtual, la cual configura las formas, procesos y usos sociales de la red, permitiendo que Internet sea un medio tecnológico para la comunicación horizontal y una nueva manifestación de la libertad de expresión (Miño-Puigcercós, Rivera-Vargas y Cobo, 2019). Esta, además, sienta las bases para la conexión en red autodirigida como instrumento para la organización social, la acción colectiva y la construcción de sentido.

En cuarto lugar, la cultura emprendedora, teniendo en cuenta que la difusión de Internet desde los círculos internos de los tecnólogos y el entorno comunitario hacia la sociedad en general es obra de los emprendedores.

La conjunción de estos factores asociados a los fenómenos que produjeron su configuración, contribuyen a una ideología de la libertad que se encuentra generalizada

en el mundo de Internet (Castells, 2001). Asimismo, todos estos factores configuran una sociedad única: la sociedad red.

2.- Nuevos debates y concepciones sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento

Ahora bien, durante décadas, hemos entendido la noción de "Sociedad de la Información y el Conocimiento" (SIC) como un constructo conceptual capaz de describir, todas o gran parte de las grandes transformaciones acaecidas en la sociedad postindustrial (Beck, Giddens y Lash, 1997; Castells, 1997). Sin embargo, en la última época han emergido distintos análisis que han desvelado lo unidimensional e incompleto que puede resultar esta idea para describir el rol que en el presente juegan el conocimiento y las tecnologías digitales en la política, la economía y en general, en la cultura de la sociedad moderna, con toda su complejidad sistémica (Unesco, 2005; Unesco, 2011; Mansell 2015). En este sentido, Cummins, et al. (2017) a partir de un exhaustivo análisis sobre las manifestaciones existentes respecto a la SIC, los organismos internacionales, junto a las esferas políticas y económicas, identifican dos grandes discursos imperantes.

Primero, un discurso tecno-científico-económico, en gran parte propuesto por gobiernos de países desarrollados. En él, se plantea que el conocimiento científico y tecnológico condiciona directamente el desarrollo económico y social de las sociedades modernas, lo que le otorga un marcado carácter determinista y estandarizador (con el consiguiente costo a las iniciativas que promueven la diversidad cultural y lingüística).

Segundo, un discurso más pluralista-participativo, promovido por comunidades académicas, UNESCO y otros organismos internacionales, que tiende a otorgar un rol más inclusivo a la SIC, favoreciendo los saberes locales y al desarrollo endógeno. En concreto, entendiendo al conocimiento, y al proceso de generación del mismo, como bien público.

Por otra parte, en relación a las tecnologías digitales, su uso o integración educativa y/o pedagógica, y las políticas sociales de tecnología educativa asociadas, también tienden a ser activamente debatidas. Esto debido a que su emergencia ha conllevado nuevos desafíos para alcanzar una educación inclusiva y de calidad (Claro, Jara, Trucco y Espejo, 2011; Sunkel y Trucco, 2012; Rivera-Vargas y Cobo, 2018).

Teniendo en consideración el análisis de Cummins, et al., (2017) sobre la SIC, observamos que las tecnologías digitales, por tanto, también constituyen dispositivos que potencialmente pueden generar o aumentar las brechas socioeducativas existentes, en términos de su acceso (primera brecha digital) o de su uso educativo (segunda brecha digital) (Selwyn y Kacer, 2007; Claro, Jara, Trucco y Espejo, 2011).

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

A partir del presente análisis llevado a cabo, y en relación a las preguntas planteadas en la introducción, podemos mencionar lo siguiente. Primero: ¿Cuáles son las principales transformaciones sociales que se dan con la emergencia de la SIC? Evidentemente los aspectos más significativos tienen relación con la emergencia y proliferación de nuevas estrategias y herramientas de comunicación social, las cuales en su mayoría se dan a través de las tecnologías digitales. Esto es significativo, pues al haber más canales de generación de contenido, y al estar estos más al alcance de todos, las expectativas de mayor equidad social son altas. Sin embargo, observamos que las dinámicas de control del poder a través de la comunicación, junto con el acceso a dispositivos tecnológicos que favorezcan esta inclusión, son fenómenos que siguen estando pendientes. La proliferación de espacios y herramientas comunicativas, no implica necesariamente un acceso más expedito de toda la ciudadanía. Si la sociedad en su conjunto no cambia la forma de comprender el acceso al poder, desde un tránsito más vertical a uno más horizontal, ninguna innovación tecnológica será lo suficientemente revolucionaria ni sostenible.

¿Es la SIC la conceptualización adecuada para definir el tipo de sociedad en el que vivimos en el presente? A partir de esta revisión de antecedentes, hemos observado que la noción de Sociedad de la Información y el Conocimiento, describió un periodo caracterizado por la adaptación de la ciudadanía al tránsito entre lo analógico y lo digital. Por tanto, cumplía una función conceptual adecuada. Sin embargo, junto a las críticas por las implicancias del concepto (Cummins, et al., 2017) en la última década hemos presenciado cómo las prácticas de socialización junto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen a darse cada vez más en entornos virtuales y en contextos de prevalencia digital. Ante este escenario, y en la línea de Selwyn (2019) seguramente definir a la actual como Sociedad Digital sea lo más representativo, aunque no necesariamente solucione los enclaves excluyentes de los modelos de sociedades precedentes. Por tanto, el desafío de inclusión social y de construir una sociedad más justa para todos y todas, aún persiste.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Madrid, España: Tusquets.

Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). "Modernización Reflexiva: Política, tradición y estética en el orden moderno". Alianza, Madrid.

BelL, D. (1976). *The coming of Post-Industrial Society: A venture in social forecasting*. Harmondsworth: Peregrine.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Vol.1. La sociedad red. Madrid: Ed. Alianza

Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Ed. Plaza & Janés.

Castells, M. (2002). Epílogo: Informacionalismo y la sociedad red. En: P. Himanen (Ed.), *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, pp. 110-124. Barcelona: Ed. Destino

Castells, M. (2009). *Communication Power*. New York: Oxford University Press.

Claro, M., Jara, I., Trucco, D., y Espejo, A. (2011). Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales, una mirada desde las mediciones PISA. Documento de Proyecto (LC/W.456), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House. UK.

Cobo, C., y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona. Barcelona.

Cummings, S., Regeer, B., De Haan, L., Zweekhorst, M., & Bunders, J. (2018). Critical Discourse Analysis of Perspectives on Knowledge and the Knowledge Society within the Sustainable Development Goals. *Development Policy Review* 0, n.o ja. Accedido 9 de agosto de 2018. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/dpr.12296.

Eynon, R., y Malmberg, L. (2011). A typology of young people's Internet use: Implications for education. *Computers & Education*, *56*(3), 585-595.

Garrison, D. R., Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro.

Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Ed. Destino.
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf [Consultado el 25/05/2015].

Mansell, R. (2015) Futures of knowledge societies destabilization in whose interest? *Information, Communication & Society*, 18(6), 627- 643,

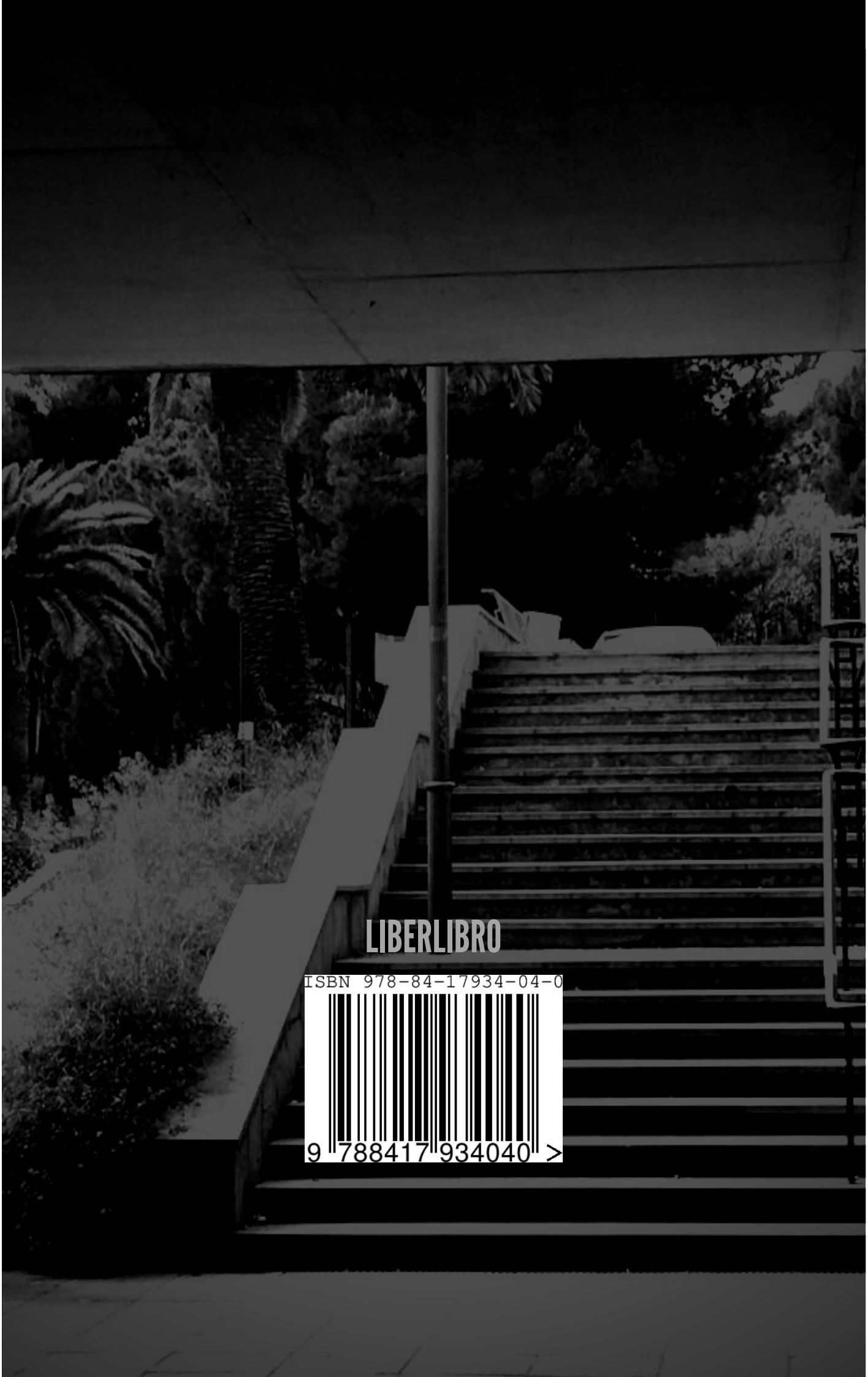
Miño, R., Rivera-Vargas, P., & Cobo, C. (2019). Virtual Communities As Safe Spaces Created By Young Feminists. Identity, Mobility and Sense of Belonging. In Stahl, Habib & Ward (Eds)*, Identities, Youth and Belonging: International Perspectives. Basingstoke,* (123-140). United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Rivera-Vargas, P., & Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz., R. Morales., y S. Butendieck. *Políticas Públicas para la Equidad Social,* (13-30). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.

Sancho, J. (2001). Hacia una visión compleja de la sociedad de la información y sus implicaciones para la educación. En: F. Blázquez (Ed.). *Sociedad de la información y educación*. Pp. 140-158. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

Sancho, J.M., Hernández-Hernández, F., y Rivera-Vargas, P. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *15*(2), 25-37.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* London: John Wiley & Sons
Selwyn, N. (2019). *What is digital sociology?* Cambridge: Polity Press.
Selwyn, N., y Kacer, K. (2007). *Beyond the digital divide: Rethinking digital inclusión for the 21st century*. Recuperado de:
Sunkel, G. y D. Trucco (Ed.) Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.
Touraine, A. (1971). *La Sociedad Postindustrial*. Barcelona: Ariel.
Touraine, A. & Rivera-Vargas, P. (2017). Actores, conflictos y reformas en sociedades de comunicación global. *P. Rivera-Vargas, E. Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, C. Yévenes, & S. Butendieck (coords). Conocimiento para la equidad social: Pensando Chile globalmente*, Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. 153-157.
UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ed. UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf
UNESCO. (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*, Recuperado de:



LIBERLIBRO

ISBN 978-84-17934-04-0

9 788417 934040 >